



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS

Mestrado em Educação Especial

Domínio Cognitivo e Motor

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA NA DEFICIÊNCIA
MENTAL**

UM ESTUDO DE CASO

Dulce da Fonseca Lourenço

Orientação:

Professor Doutor Jorge Joaquim Martins Vaz

Felgueiras, Setembro 2013



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS

Mestrado em Educação Especial

Domínio Cognitivo e Motor

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA NA DEFICIÊNCIA
MENTAL**

UM ESTUDO DE CASO

Dulce da Fonseca Lourenço

Orientação:

Professor Doutor Jorge Joaquim Martins Vaz

Felgueiras, Setembro 2013

RESUMO

Este trabalho surgiu da necessidade que sentimos em querer conhecer melhor o processo de Transição para a Vida Ativa (TVA) de jovens com Deficiência Mental (DM).

A Sociedade e a Escola têm vindo a modificar a sua forma de atuação, sendo esta não mais do que o resultado de uma história, uma cultura e uma tradição próprias, fruto de incidências e mudanças. Contudo, a resposta aos jovens com DM nem sempre se mostra a ideal. Só a escola poderá iniciar o processo para que a sociedade se torne inclusiva, colocando todos os seus alunos deficientes nas salas de aula do ensino regular, melhorando a interação entre pessoas com e sem deficiência, promovendo, assim, uma melhor preparação cultural da sociedade para apoiar a vida pós escolar dos jovens deficientes.

A TVA é um processo de orientação, iniciado nas escolas, com o sentido de dotar os jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de competências fundamentais para o exercício da vida diária, perspetivando a sua plena integração na sociedade, a nível pessoal, social e profissional.

Foi, pois, com base neste conjunto de necessidades que se efetivam na vida das crianças e jovens com NEE que surgiu a problemática deste estudo: *Como reagem os professores no acompanhamento dos jovens com DM, face à necessidade de se preparar o seu processo de transição para a vida ativa?*

Deste modo, delineámos uma investigação de natureza qualitativa, mais concretamente um estudo de caso, com um aluno que frequenta o 10.º ano de escolaridade. Para isso, recorremos à análise documental e à realização de entrevistas, de forma a conseguirmos delinear, o mais pormenorizadamente possível, o perfil do aluno para, assim, se construir um Plano Individual de Transição (PIT) adequado.

Palavras-Chave: Deficiência Mental, Escola, Inclusão, Transição para a Vida Ativa.

ABSTRACT

This work is based on the necessity we feel in wanting to know in a more detailed way the process of transition to Active Life (TAL) of young people with Intellectual Andicaps (IH).

The Society and the School have been changing their way of working, which is no more than the outcome of its peculiar history, culture and tradition as the result of incidences and changes. However, the answer to young people with IH does not always prove to be efficient. Only school can begin the process, so that society becomes inclusive, putting all their handicapped students in ordinary classrooms, improving the interaction between people with and without handicaps, thus promoting a better cultural preparation of society for life after school in order to help young handicapped people.

TAL is an orientation process, launched in schools, in order to provide young people with Special Educational Needs (SEN) essential skills to the practice of daily life, expecting their full integration in society, at a personal, social and professional level.

It was, therefore, based on this set of needs that take place in children and young people with SEN lives issues that arose from this study: How should teachers react in guiding young people with IH, considering the need to prepare their transition to active life?

So, we outlined an investigation of a qualitative nature, specifically a case study with a student who attends the 10 th grade. For this, we used the strategy to analyze documents and interviews, so that we can delineate with the possible detail, the student's profile and consequently elaborate an appropriate Single Transition Plan (STP.)

Keywords: Mental Handicap, School, Inclusion, Transition to Active Life

“A escola facilita o papel da educação nos tempos actuais,
que seria construir pessoas plenas,
valorizando o ser e não o ter,
levando o aluno a ser crítico e construir seu caminho”.

Chardelli (2002)

DEDICATÓRIA

*Não sendo suficiente,
a minha gratidão e os meus pensamentos vão para
toda a minha família.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos quantos, direta ou indiretamente, me apoiaram e incentivaram durante a realização deste trabalho:

- À *minha família* que me incentivou;
- Ao *meu orientador*, Professor Doutor Jorge Joaquim Vaz, pela força, disponibilidade e por tudo o que pude aprender com a sua orientação;
- Ao «*Rui*», que fez parte deste estudo, por me ter demonstrado que vale a pena acreditar em nós próprios e lutar pelas coisas importantes da vida;
- Aos *amigos* que, de diversas maneiras e em diferentes momentos, me apoiaram e facilitaram esta caminhada;
- Aos *colegas* que contribuíram com os seus saberes para este estudo.

A todos, bem-haja!

DECLARAÇÃO DO AUTOR

Declaro que este trabalho escrito foi realizado de acordo com o regulamento do Instituto Superior de Ciências Educativas. Todo o trabalho aqui apresentado é original, exceto onde indicado por referência bibliográfica no texto. Quaisquer visões expressas são as do autor e não representam de modo algum as visões do Instituto Superior de Ciências Educativas. Este trabalho, no todo ou em parte, não foi apresentado para avaliação noutras instituições de ensino superior portuguesas ou estrangeiras.

Data: _____, _____ de _____ de 2013

Assinatura: _____

ÍNDICE

Introdução.....	23
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	27
Capítulo I: Deficiência Mental	29
1. Deficiência Mental ao Longo da História.....	29
2. Evolução do Conceito de Deficiência Mental	32
3. Etiologia da Deficiência Mental	36
4. Características da Deficiência Mental	39
5. Causas e Fatores de Risco da Deficiência Mental	46
5.1. Causas e fatores de risco pré-natais	46
5.2. Causas e fatores de risco perinatais e neonatais.....	47
5.3. Causas e fatores de risco pós-natais.....	48
5.4. Causas genéticas	49
6. Graus de Deficiência Mental e as suas Características	49
Capítulo II: Inclusão da Criança com Deficiência Mental.....	53
1. Da Exclusão à Inclusão	53
2. Escola Inclusiva.....	56
3. Contexto Português	59
Capítulo III: Transição para a Vida Ativa	65
1. Transição para a Vida Ativa	65
2. O Currículo numa Perspetiva Inclusiva	71
3. Medidas Educativas.....	75
3.1. Programa Educativo Individual	75
3.2. Currículo Específico Individual.....	75
3.3. Plano Individual de Transição	76

PARTE II: COMPONENTE EMPÍRICA.....	83
Capítulo IV: Metodologia.....	85
1. Definição do Problema	85
2. Objetivo Geral.....	86
3. Objetivos Específicos	87
4. Tipo de Estudo	87
5. Amostra	89
6. Instrumentos de Recolha de Dados.....	90
6.1. Pesquisa Documental.....	90
6.2. Entrevista	90
7. Procedimentos.....	90
Capítulo V: Apresentação e Interpretação dos Dados	95
1. Apresentação e Interpretação dos Dados.....	95
1.1. Caracterização e História Familiar	96
1.2. Diagnóstico da Problemática	99
1.3. Percurso Escolar	100
1.4. Caracterização Atual	102
1.4.1. Pessoal/Social	102
1.4.2. Escolar	102
Considerações Finais	119
Bibliografia.....	123
Sitiografia.....	131
Legislação	134
Anexos	135

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Níveis de DM	50
Quadro 2: Caracterização dos entrevistados	95
Quadro 3: Estádios da reação parental a um filho com NEE.....	99

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Elementos-chave da definição de DM.....	45
Figura 2: Organigrama da família do Rui	96

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

AADM: Associação Americana para a Deficiência Mental

APA: Associação Americana de Psiquiatria

CEI: Currículo Específico Individual

CF: Currículos Funcionais

CID-10: Classificação Internacional de Doenças (Organização Mundial de Saúde)

CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade

DM: Deficiência Mental

DSM-IV-TR: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais
(Associação Americana de Psiquiatria)

EE: Encarregada de Educação

ER: Ensino Regular

Ex.: Exemplo

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE: Necessidades Educativas Especiais

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS: Organização Mundial de Saúde

ONU: Organização das Nações Unidas

p.: Página

PEI: Programa Educativo Individual

PCE: Projeto Curricular de Escola

PIT: Plano Individual de Transição

pp.: Páginas

QI: Quociente de Inteligência

s.d.: Sem data

SNR: Secretariado Nacional de Reabilitação

SPO: Serviços de Psicologia e Orientação

TVA: Transição para a Vida Ativa

UNESCO: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor.

Ao realizar um estudo de caso sobre a Transição para a Vida Ativa (TVA) na Deficiência Mental (DM), ambicionamos “conquistar” um pouco do mundo em que as pessoas com esta incapacidade vivem.

A escolha do tema, no qual assenta este estudo, alicerça-se em várias questões sobre a transição de alunos com DM, com as quais nos deparamos diariamente na nossa atividade profissional e, sobretudo, com a experiência vivenciada com um aluno com quem trabalhámos e a dificuldade que começámos a sentir na preparação da sua integração na vida ativa.

Assim, não podemos esquecer que a escola surge como a primeira instituição social, com o objetivo de preparar cidadãos aptos a cooperar, desenvolver, defender, e transformar a sociedade a que pertencem. A escolaridade é um direito de todas as crianças, uma fase imprescindível e inigualável na vida de qualquer pessoa.

A Declaração de Salamanca, realizada em junho de 1994 (UNESCO, 1994), consignou a defesa de uma escola para e com todos – a escola inclusiva. Os seus pressupostos marcaram, decisivamente, uma viragem conceptual, responsabilizando a escola, quer pelo ensino de todas as crianças, incluindo as que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE), quer pela transição efetiva destes adolescentes da escola para o mundo laboral. Esta declaração menciona claramente a importância de se efetuar uma “Preparação Para a Vida Activa” (p. 34) e de se apoiarem os jovens com NEE para fazerem uma transição eficaz da escola para a vida ativa.

O modelo inclusivo encara o aluno como um todo, em termos académicos, sócio emocionais e pessoais, centralizando-se nas suas características e necessidades e orientando o ensino com base nessa visão.

Desta forma, o currículo destes alunos que se encontram nos anos escolares terminais deve incluir programas específicos de transição e preparação vocacional que os prepare para trabalhar, depois de saírem da escola, como membros autónomos e ativos na comunidade.

O nosso trabalho está dividido em duas partes fundamentais: na primeira parte, apresentamos a fundamentação teórica que sustenta todo o trabalho empírico, apresentado na segunda parte.

Deste modo, no Capítulo I, faremos uma abordagem teórica e um enquadramento conceptual relativamente à DM. Como é sabido, as pessoas com DM existem desde sempre, em todas as sociedades e culturas, do passado e do presente, entretanto o conhecimento científico sobre a sua natureza e as propostas consequentes da atenção profissional e social pelas pessoas afetadas pertencem essencialmente ao século XX (Alonjo & Bermejo, 2001).

No Capítulo II, abordaremos o conceito de inclusão, dando a conhecer a evolução e contextualização e abordando especificamente o contexto português. Numa escola inclusiva, hoje preconizada para todos, também têm lugar as crianças com NEE. Para que, de facto, se viva esta realidade, há que mobilizar e consciencializar todos os elementos que fazem parte da escola, no sentido de aceitar e promover a inclusão de todos os alunos. Aceitar os alunos com as suas diferenças valorizando as suas aprendizagens, formando assim um todo significativo.

A educação inclusiva coloca grandes exigências e renovados desafios à escola e aos professores. Deste modo, ao elaborarmos este trabalho tentaremos conhecer as suas preocupações relativamente à implementação de um currículo capaz de gerar respostas às características e necessidades de todos os alunos, pois consideramos a sua concretização efetiva um desafio contínuo com um longo caminho ainda a percorrer.

No Capítulo III, iremos abordar a TVA, relativamente à temática em estudo, assim como a importância do currículo como resposta às necessidades individuais de cada aluno. Ao longo dos anos tem-se vindo a assistir a uma evolução na forma como a sociedade encara a deficiência e a TVA. Esta mudança deu-se, essencialmente, ao nível das atitudes e tem implicado uma alteração progressiva na intervenção junto dos alunos com NEE e de todas as pessoas que com eles interagem, nomeadamente a família, que deve ser um pilar essencial na vida destes alunos.

Como consequência, no caso específico do aluno em estudo, ao longo do seu percurso académico, várias questões foram sendo levantadas sobre o seu futuro, nomeadamente no que diz respeito à sua integração na sociedade, tendo surgido, em simultâneo, um alerta para os fatores que, de uma forma ou de outra, exercem uma

influência, positiva ou negativa, sobre ele, nomeadamente nesta fase de transição para a vida pós-escolar.

Assim, sustentamos que as aprendizagens realizadas na escola ganham específica evidência e utilidade na vida adulta, quando fomentam o sucesso pessoal, a inserção profissional e a participação social ativa. Assim, para potenciar um percurso bem-sucedido do aluno com NEE, será necessário iniciar a TVA na escola.

A segunda parte desta investigação será, então, dedicada ao estudo empírico, onde apresentaremos a problemática do estudo e a definição dos objetivos que nos propomos atingir, alicerçada a uma descrição teórica contextual. Apresentados os propósitos da nossa investigação qualitativa, descreveremos a metodologia a implementar e apresentaremos uma análise dos resultados obtidos, elaborando no final as respetivas considerações.

O nosso estudo ambiciona contribuir para uma melhoria da escola inclusiva, pois tal como refere Mittler (2003) “(...) a inclusão não diz respeito apenas à colocação de crianças nas escolas regulares, mas mudar as escolas para torná-las suscetíveis às necessidades de todas as crianças, assim como ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas elas” (p. 16).

Finalmente, faz também parte deste trabalho um Plano Individual de Transição (PIT) construído com base nos dados recolhidos e na revisão de literatura, para ser implementado com o aluno em estudo a partir do próximo ano letivo.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

DEFICIÊNCIA MENTAL

Neste capítulo apresentaremos a evolução histórica da DM, passando pela origem e evolução do conceito. Faremos, também, uma breve abordagem às características, às causas e fatores de risco e, ainda, aos graus da DM.

1. DEFICIÊNCIA MENTAL AO LONGO DA HISTÓRIA

Ao longo dos tempos, foram diversas as concepções e as atitudes adotadas pelas sociedades em relação às pessoas com DM. Contudo, devido a vários fatores, nomeadamente económicos, culturais, científicos e filosóficos, entre outros, estas foram sendo, progressivamente, alteradas.

Na realidade, desde sempre existiram pessoas com DM. Na antiguidade, devido às influências do pensamento e dos ideais da altura, as pessoas com DM eram classificadas como possesores por espíritos maus. Nessa época, o deficiente era visto com superstição e malignidade (Marques, Castro & Silva, 2001). Pessotti (1984, cit. por Bacciotti, 2007) diz que em Esparta os deficientes mentais eram eliminados ou abandonados por serem considerados prejudiciais.

Na idade média foram apedrejados, outros morreram nas fogueiras da inquisição. Foram, durante muitos séculos, privadas de direitos cívicos.

A história da deficiência, em geral, e da DM, em particular, não é um conhecimento do qual a Humanidade se possa orgulhar do ponto de vista dos direitos humanos (Perron, 1976; Fonseca, 1980; Morato, 1986; Rynders, 1987, cit. por Morato, 1998).

Na História, a atitude social ambivalente, ora de rejeição e segregação, ora de proteção, pode analisar-se na razão da influência da evolução do conhecimento científico sobre a ordem moral, como conjunto de regras que determinam os comportamentos das pessoas (Fonseca, 1980; Leitão, 1980; Morato, 1986, cit. por Morato, 1998).

“Não será necessário remontar à antiguidade para vermos como as pessoas diferentes foram encaradas ao longo do tempo. Bastará recordar que foram sempre objecto de um tratamento especial, desde serem consideradas possuídas pelo demónio (Idade

Média) ou produtos de transgressões morais (séc. XVIII) até serem tratadas como criminosas ou loucas e internadas em hospícios (sécs. XVIII e XIX)” (Bairrão, *et al.*, 1998, p.21).

É na segunda metade do século XX que se assiste a uma mudança do conceito global sobre estas pessoas e sobre os comportamentos a manter com elas. Como afirmam Verdugo e Bermejo (2001), “(...) das concepções médico-orgânicas passou-se a concepções psicológicas, de tipo psicométrico, e, destas últimas, passou-se recentemente a uma concepção multidimensional, centrada no funcionamento do indivíduo inserido no ambiente que o rodeia” (p. 2).

Podemos considerar quatro abordagens diferentes, tendo em conta a forma como foi perspectivada a deficiência ao longo dos tempos: a separação, a proteção, a emancipação e, finalmente, a integração, ou seja, o reconhecimento do deficiente como pessoa (Santos & Morato, 2002).

A primeira fase enunciada correspondia à era pré-cristã. Nesse período, os deficientes eram colocados à margem, não recebiam qualquer tipo de atendimento, pois não sabiam como lidar com a diferença, sendo o resultado a sua eliminação.

A segunda fase inicia-se na Alemanha no século XVIII. Vivia-se um período de compaixão, tolerância e amor ao próximo, por isso os deficientes começam a ser vistos como detentores de alma, portanto, filhos de Deus. Surgem, então, instituições para “depositar” todos os que fossem considerados deficientes, passando a ser acolhidos por hospícios e asilos criados por ordens religiosas.

A terceira fase corresponde ao final do século XIX em que se dá uma mudança na conceção de homem e de sociedade, o que vem determinar uma nova conceção da pessoa com deficiência. Surge uma conotação mais ligada ao sistema económico. Segundo Bianchetti, (1998, cit. por Zavarese, 2009), é nesta fase que surge o conceito de funcionalidade, pois todos os que fossem considerados deficientes eram direcionados para postos de trabalho operacionais, sendo educados para executar atividades funcionais.

Na quarta fase surge uma nova denominação, a inclusão. Este novo termo vem gerar inúmeras controvérsias e discussões, pois implica a inserção de pessoas com NEE na escola regular. Os defensores da escola inclusiva pretendiam proporcionar às pessoas com deficiência um ambiente favorável à aprendizagem.

Conforme aponta Faustino (1994, cit. por Santos & Morato, 2002), é ainda no fim do século XIX que começa o estudo científico da DM, com particular realce para as áreas da psicologia e psiquiatria que, posteriormente, contribuirão para a estruturação da educação especial.

Só no século XX, pela primeira vez, se pensou em educar uma criança com deficiência – o menino selvagem de Aveyron – através do programa intensivo de tratamento desenvolvido pelos médicos Itard e Seguin (Smith, 2008). Esse período é marcado pela criação de escolas especiais que visavam uma educação diferenciada para todos aqueles que fossem considerados diferentes.

Aparecem, então, documentos legislativos, acontecimentos e ideologias de organizações prestigiadas como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial de Saúde (OMS), *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), que conferem ao Ser Humano a universalidade de direitos.

Em Outubro de 1968 foi proclamada, em Jerusalém, a Declaração dos Direitos dos Deficientes Mentais, mas foi a 18 de Março de 1971 que foi efetivamente aprovada pela ONU. Contudo a DM, no início da segunda metade do século XX, precisa ainda da atenção que lhe é devida, resultando conceitos incompletos.

“Não sendo fácil a valorização e aceitação da pessoa portadora de deficiência na sociedade, houve também, dificuldades em pormenorizar a real conceitualização de deficiência mental, que de certa forma, acompanhou todo esse processo histórico, desde o período da identificação de “idiota”, de mera assistência até à integração” (Pinho, 2010, p.9).

No aparecimento de uma nova era e como Vieira e Pereira (2012) afirmam, há um nascimento de uma nova mentalidade, aliada a uma crescente valorização dos direitos humanos. Solidariedade, justiça social, igualdade de oportunidades, direito à diferença, são alguns dos conceitos que emergem na segunda metade do século XX, na procura de uma sociedade mais consciente e humanista.

“A deficiência é uma entre todas as possibilidades do ser humano, portanto, deve ser considerada, mesmo se as suas causas e consequências se modificam, como um factor natural que nós mostramos e de que falamos do mesmo modo que o fazemos em relação a todas as outras potencialidades humanas” (UNESCO, 1977, cit. por Vieira & Pereira, 2012, p.14).

Segundo Ferreira (2012), a partir de 1992, e tendo em conta a interesse de proporcionar os serviços necessários, a DM passa a ser caracterizada e classificada em função dos apoios necessários para que se proceda a uma ajustada adaptação do indivíduo ao contexto ou às aprendizagens.

A Associação Americana para a Deficiência Mental (AADM), em 1992, apresentou uma conceção de DM que vem destruir os aspetos negativos das definições que até aí vigoravam. Deste modo, a DM caracteriza-se por

“(…) um funcionamento intelectual significativo abaixo da média, existindo concomitantemente com limitações relacionadas em duas ou mais áreas de aptidões adaptativas: comunicação, autonomia pessoal, autonomia em casa, aptidões sociais, saúde e segurança, académica funcional, lazer e ocupação/emprego. A deficiência mental manifesta-se antes dos 18 anos” (AADM, 1992, cit. por Pinho, 2010, p.10).

2. EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE DEFICIÊNCIA MENTAL

Uma das considerações teóricas fundamentais no domínio da DM é a sua conceptualização. Apesar dos progressos evidentes nas últimas décadas, quer nos conhecimentos teóricos, quer nas práticas reabilitativas, permanece questionável e difícil a definição de DM.

O conceito de DM tem sofrido diferentes atualizações em virtude, quer dos avanços científicos, quer, muito em particular, do contexto social e da abertura da sociedade à deficiência em geral. Como já referimos, ao longo dos tempos, os indivíduos com DM têm sido descritos de diversas formas.

Os termos inicialmente usados para descrever esta condição foram considerados depreciativos e, em função da maior abertura e compreensão da sociedade, foram sofrendo alterações, no sentido de os dotar de um maior carácter integrador e não diferenciador. Nos países anglo-saxónicos a ênfase tem vindo a ser colocada em termos de deficiência intelectual (*intellectual disability*), abandonando o termo de “atraso mental” (*mental retarded*), de modo a suavizar o efeito depreciativo daquela expressão.

Deste modo, existe uma grande quantidade de termos para designar o que se refere como DM, com diferente aceitação por parte das várias áreas do conhecimento

e profissões. Estes termos incluem: deficiência intelectual, atraso intelectual, atraso mental e deficiência mental.

O sistema de Classificação Internacional de Doenças (CID-10), da OMS, usa o termo atraso mental (*mental retardation*), embora subsista uma grande reserva na sua utilização por parte de alguns grupos e profissionais (World Health Organization, 2000).

De acordo com Greenspan (1999), “(...) a deficiência mental tem-se constituído como um constructo de difícil definição, de forma satisfatória” (p. 6). A representação mais vulgar da DM consiste em alguém com uma evidente e severa condição causada por uma síndrome orgânica ou malformação, mas, na maior parte dos casos, os indivíduos são portadores de deficiência moderada ou leve, com ausência de sinais físicos visíveis e sem uma etiologia determinada.

Embora sendo difícil definir DM, o modo como é percecionada, definida e caracterizada, vai estimular condicionamentos das práticas de investigação, repercutindo-se ao nível social e educativo. Segundo Pacheco e Valencia (1997), DM define-se fundamentalmente através de três correntes: psicológica ou psicométrica; sociológica e médica ou biológica; comportamentalista.

- *Corrente psicológica ou psicométrica*: todo o indivíduo que apresente um défice ou diminuição das suas capacidades intelectuais é deficiente. Geralmente as capacidades intelectuais são medidas através de testes e expressas em termos de Quociente de Inteligência (QI). Os principais impulsionadores desta corrente foram Binet e Simon que, em 1905, desenvolveram o primeiro teste com o objetivo de avaliar as diversas funções cognitivas de adultos e crianças de escolas de Paris.
- *Corrente sociológica ou social*: preconiza que o deficiente mental é todo aquele que apresente, em maior ou menor medida, dificuldades de adaptação ao meio social em que se encontre incluído para ter uma vida autónoma. Esta corrente foi utilizada por Doll, Kanner e Tredgold, entre outros.
- *Corrente médica ou biológica*: a DM possui uma base biológica, anatómica ou fisiológica, podendo manifestar-se durante o desenvolvimento – até aos dezoito anos. Para Lafon (s.d., cit. por Pacheco & Valencia, 1997) “(...) a debilidade mental é a deficiência congénita ou precocemente adquirida da Inteligência” (p. 210).

As definições criadas pela AADM, e pela OMS agregam as três correntes abordadas anteriormente. Assim, a definição apresentada pela AADM (1983, cit. por Pacheco & Valencia, 1997) é a seguinte: “A deficiência mental refere-se a um funcionamento intelectual geral significativamente inferior à média, surgindo durante o período de desenvolvimento e associado a um défice no comportamento adaptativo” (p. 210). Por sua vez, a OMS (1968, cit. por Pacheco & Valencia, 1997) define DM da seguinte forma: “(...) indivíduos com uma capacidade intelectual sensivelmente inferior à média, que se manifesta ao longo do desenvolvimento e está associada a uma clara alteração dos comportamentos adaptativos” (p. 210).

A AADM continua a atualizar a definição de DM: fê-lo cerca de dez vezes entre 1908 e 2002. De acordo com Schalock e Luckasson (2004), na sua última revisão, datada de 2002, pretendeu, basicamente:

- (1) dotar a DM de uma perspetiva ecológica, focada nas interações entre as pessoas e o ambiente que as rodeia;
- (2) caracterizar a deficiência pelas limitações que provoca no funcionamento, em oposição à visão de um traço ou característica permanente;
- (3) reconhecer a multidimensionalidade da DM;
- (4) criar maior proximidade entre a avaliação e o processo de intervenção;
- (5) reconhecer que o diagnóstico de DM requer uma boa avaliação clínica integrada com outras fontes de avaliação disponíveis.

No esforço de perceber a DM e as suas implicações, os testes de inteligência de Binet e Simon foram usados para classificar quem era portador desta condição. A descoberta do QI, no início do século XX, passa a ser adaptada, não só para identificar problemas de aprendizagem, mas também para reconhecer défices cognitivos de carisma mais grave (Pinho, 2010).

O QI representa, assim, a divisão entre idade mental e idade cronológica. A primeira refere-se em termos de capacidade inteligente a par dos testes de inteligência que são enunciados. A idade cronológica, como o próprio termo indica, é a idade física, aquela que consta na certidão de nascimento.

A escala de QI variava entre 50-140, mas os testes de inteligência foram aperfeiçoados ao longo dos anos e, em 1949, David Wechsler desenvolveu a Escala de

Inteligência Wechler para Crianças, que predomina até hoje, tendo sofrido revisões constantes. Wechler afirmava que um QI abaixo de 20 seria debilidade profunda e um QI acima de 127 seria de superdotação, existindo, pelo meio, subcategorias de acordo com o resultado do QI (Vieira & Pereira, 2012).

Na conceptualização da DM encontra-se presente, em grande destaque, a pontuação obtida em testes cognitivos e traduzidos no QI, quase esquecendo as restantes múltiplas dimensões do ser humano. Como refere Greenspan (1999), o excesso de confiança na medida do QI, enquanto suporte para a determinação da intervenção social e individual, tem sido criticado por muitos estudiosos e, recentemente, os esforços para a sua definição têm sido levados pela percepção da necessidade de estabelecer uma correção a esta excessiva identificação com a medida do QI. Ainda de acordo com este autor, assistiu-se a uma evolução desta utilização, no sentido de a dotar de um critério duplo destinado a evitar os “falsos positivos”.

De acordo com Smith (s.d.), premissas como: “incompetência social”, “capacidade mental diminuída”, “que se tenha manifestado durante o desenvolvimento” e “que tenha sido adquirida na maturidade”, continuam a ser centrais ao conceito de DM. Contudo, “possuir origem constitucional” e “é essencialmente incurável”, não são premissas encontradas nas definições mais recentes de DM, uma vez que esta já não é vista como resultando, unicamente, de fatores endógenos.

Há muito que se sabe que as variáveis do ambiente são fatores determinantes, por exemplo: a DM é muito associada com os efeitos da pobreza. No entanto, este reconhecimento não é tido em conta em muitas comunidades e contextos escolares, onde a “verdadeira” deficiência é ainda considerada como tendo uma origem fisiológica.

“(…) a deficiência mental refere-se a um estado de funcionamento atípico no seio da comunidade, manifestado logo na infância, em que as limitações do funcionamento intelectual (inteligência) coexistem com as limitações do comportamento adaptativo. Para qualquer pessoa com deficiência mental, a descrição deste estado de funcionamento exige o conhecimento das suas capacidades e uma compreensão da estrutura expectativas do meio social e pessoal do indivíduo”(Luckasson *et al.*, 1992, cit. por Correia, 1999, pp. 54-55).

Será realmente difícil limitar o enquadramento evolutivo-concetual da DM. A mudança de algo, considerado banal e repudiado no passado pela nossa sociedade, vem agora desmistificar preconceitos.

Porém, e mais uma vez se deduz que a DM atravessou e atravessa uma enorme mudança, o QI deixa de ser factor exclusivo na sua classificação, abrindo novas perspectivas para a identidade e desenvolvimento do indivíduo de acordo com factores intrínsecos e extrínsecos.

“Com a crescente valorização da individualidade dos indivíduos portadores de deficiência mental, o factor QI deixa de ser o centro das atenções, para dar lugar a uma rede de factores associados. A revelação da importância mútua de factores internos e externos para a definição de deficiência mental (Freud, 1926; Tregold, 1937; Lacan, 1985; Doll, 1941; Kanner, 1957; Herber, 1959- -1961; Grossman, 1973; Grossman, 1977; I Congresso Mundial sobre o Futuro da Educação Especial, 1978), alcança uma nova perspectiva que valoriza a coexistência entre o comprometimento intelectual e o comprometimento da conduta adaptativa, durante o período de desenvolvimento, implementando-se intensificação dos valores e exigências sociais, para com os indivíduos portadores de deficiência mental” (Pinho, 2010, p. 10).

A DM passa, assim, a ser sustentada como uma situação resultante de diversas causas e limitações que condicionam a adaptação do indivíduo, inferiorizando a conceção de inaptidão e de condição pessoal. Deste modo, cresce uma necessidade de apoiar adequadamente o indivíduo portador de DM, uma vez que ele é compreendido na sua globalidade.

Em suma, e como afirmam Santos e Bartalotti (2002) “(...) a deficiência mental é um estigma: um desafio ao nosso conhecimento, um desvio a ser tratado e condicionado no seu devido lugar – o lugar do diferente” (p. 383).

3. ETIOLOGIA DA DEFICIÊNCIA MENTAL

Não é possível atribuir uma causa única à origem da DM, mas sim uma pluralidade de factores. Tradicionalmente, a classificação etiológica dividia em duas espécies as origens DM: origem biológica e desvantagens psicossociais. Segundo Patrício (2002), essa classificação foi bastante contrariada em prol de uma perspectiva multidimensional, passando a considerar-se vários tipos de factores e respetivo momento de aparecimento.

Compreender a etiologia da DM é muito importante, apesar de, na maioria dos casos, esta ser ainda desconhecida. O seu conhecimento possibilita aos investigadores a execução de um diagnóstico mais específico, assim como uma consciencialização sobre as causas que presumivelmente contribuíram para o aparecimento da perturbação. Deste modo, poderão ser determinados meios e técnicas mais apropriadas que facilitem um tratamento ajustado, evitando outros problemas de saúde capazes de influenciar o funcionamento físico ou minorando as características da DM.

A DM pode surgir em qualquer contexto social, racial ou educacional (Nielsen, 1999). No entanto, de acordo com o Comité Presidencial para a DM, 75% dos indivíduos com este tipo de deficiência provêm de zonas urbanas e rurais pobres que resulta da malnutrição, da doença, da intoxicação provocada pelo chumbo, a falta de cuidados médicos e a subestimulação da criança após o nascimento. A AADM, citada por Nielsen (1999), na classificação dos indivíduos com DM tem em conta agentes como a intensidade e o padrão de apoios diversificados que o indivíduo precisa ao longo da sua vida, em detrimento da terminologia ligeira, moderada, severa ou profunda.

Conforme os dados de vários estudos epidemiológicos efetuados por McLarsen e Bryson (1987, cit. por González-Pérez, 2003), desconhece-se a origem de cerca de 50% dos casos de DM ligeira e de 30% dos casos de DM grave. Neste sentido, o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV-TR), da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2002), menciona que, em relação a cerca de 30-40% das pessoas assistidas nos centros clínicos, não é possível, apesar das complexas experiências, determinar uma etiologia clara da DM. As razões que explicam este obstáculo são inumeráveis, uma vez que um mesmo indício pode ser procedente de causas diferentes.

A classificação etiológica tradicional da DM dividia-se em duas categorias: a DM de origem genética/biológica e a DM devido a desvantagens psicossociais.

Conforme aponta Bautista (1997) a causa mais comum da DM é de dois tipos: fatores genéticos ou endógenos, isto é, a origem da deficiência está já determinada pelos genes ou pela herança genética e fatores extrínsecos.

Uma vez que o novo conceito deste tipo de deficiência adota uma perspetiva multidimensional, a classificação etiológica do problema passa a ser vista em dois sentidos: fatores causais do momento (biomédicos, sociais, comportamentais e

educativos) e o momento de aparecimento da doença. Segundo Alonso e Bermejo (2001) a segunda direção está relacionada com o conceito de causalidade intergeracional, entendendo-a como a preponderância de fatores presentes de uma geração para a seguinte.

Os sujeitos com DM severa ou profunda, para além da limitação intelectual, têm associadas outras dificuldades, como paralisia cerebral, epilepsia, problemas visuais ou auditivos.

Da totalidade dos indivíduos com DM, uma grande maioria revela uma deficiência ligeira caracterizada por serem mais lentos do que a média na aquisição de nova informação. A deficiência pode ser detetada antes de a criança atingir a idade escolar, no entanto pode não se comprovar até a criança entrar na escola.

De acordo com Luckasson *et al.* (1992) a criança com DM caracteriza-se por ter um ritmo de desenvolvimento mais moroso e por algumas restrições na aprendizagem. Contudo, em muitas áreas pode ter um funcionamento idêntico ou igual ao de uma criança sem deficiência com idade inferior.

A Associação Americana de Psiquiatria (APA) (2002) refere que os critérios fundamentais ao diagnóstico da DM são três:

- (1) Funcionamento intelectual global significativamente inferior à média. Isto é, o QI, obtido através da aplicação de uma escala de inteligência individual, com valor de 70 ou inferior.
- (2) Défices associados ao funcionamento adaptativo. Este funcionamento adaptativo reporta-se à forma como os sujeitos lidam com as situações da vida diária, assim como, o modo como realizam as normas de independência pessoal e responsabilidade social. Em suma, refere-se à capacidade de adaptação às exigências quotidianas do meio no qual se insere.
- (3) O funcionamento adaptativo pode ser influenciado por vários fatores, como a educação, a motivação, as características de personalidade, as oportunidades vocacionais e sociais, por perturbações mentais e outros estados que estejam aliados à DM.

4. CARACTERÍSTICAS DA DEFICIÊNCIA MENTAL

Pacheco e Valencia (1997) consideram que não é possível tipificar características das crianças cujo diagnóstico é a DM.

O aluno é uma pessoa e, como tal, deve ser considerado no seu todo, muito embora complexo e diversificado. Devemos olhar para eles como um todo e não apenas para os seus problemas ou dificuldades. Os alunos com DM têm características próprias e, como tal, têm necessidade de um ensino individualizado. Embora não se resolvam todos os problemas, tentam-se superar algumas dificuldades.

Nos alunos com DM, tal como nos outros indivíduos, o comportamento pessoal e social é muito variável e não se pode, portanto, falar de características comuns em todos os indivíduos com este tipo de deficiência, mas cada um possui um perfil próprio. Não existem duas pessoas que possuam as mesmas experiências ambientais ou a mesma constituição biológica.

Desta forma, a variedade é enorme e, enquanto nuns é notável o atraso de desenvolvimento, outros apresentam um aspeto saudável, para além de toda uma série de características em que a diferença entre uns e outros é enorme.

Através de alguns estudos experimentais, foi demonstrada a existência de algumas características que distinguem os deficientes mentais dos outros.

Segundo Fonseca (1995, cit. por Santos & Morato, 2002) os principais comportamentos manifestados pelas pessoas com DM consistem nas dificuldades em termos de atenção, concentração e memorização, fraca resistência à frustração, baixo nível de motivação, atrasos no desenvolvimento da linguagem, inadequação do seu repertório social, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, por norma, as crianças com DM manifestam dificuldades na memória a curto prazo, daí que seja necessário repetir, sistematicamente, tudo o que é ensinado, por isso é "(...) importante que os serviços educacionais adequados se iniciem nos primeiros anos, continuando a ser disponibilizados ao longo de todo o período de desenvolvimento" (Nielsen, 1999, p. 49).

Nos sujeitos com DM podemos encontrar condutas estereotipadas, de autoestimulação ou automutilados, como solução de recurso à passividade e apatia (Santos & Morato, 2002).

A população denominada como deficiente mental, ou atualmente designada como deficiente intelectual e desenvolvimental, possui uma grande diversidade de características comportamentais associadas a uma grande diversidade de capacidades, incapacidades, áreas fracas e fortes e necessidades educativas.

Existindo a possibilidade de limitações nos comportamentos dos indivíduos com DM, devem ser concedidos apoios na perspetiva de melhorar a sua qualidade de vida depois de uma intervenção pertinente e adequada. O funcionamento adaptativo aparece como a forma mais segura que possibilita ao indivíduo a aquisição das competências exigidas pelo contexto ecológico em que está inserido (Santos & Morato, 2002).

As competências de linguagem e de fala podem ser inferiores às das restantes crianças, daí que tenham dificuldade em produzir enunciados complicados e seguir instruções complexas. Podemos apontar quatro áreas em que crianças com DM podem apresentar diferenças em relação a outras crianças:

- (1) Área motora – em situações graves de DM, as incapacidades motoras são mais acentuadas, especialmente na mobilidade: falta de equilíbrio, dificuldades na deslocação, coordenação, entre outras, as crianças pode iniciar a sua locomoção mais tarde. Apresentam mais problemas neurológicos, de visão ou audição. Crianças com DM ligeira não apresentam grandes diferenças em relação aos pares da mesma idade podendo por vezes verificar-se alterações ao nível da motricidade fina;
- (2) Área da comunicação – expressam muitas dificuldades. As crianças com DM começam a compreender e a usar a linguagem mais tarde, adquirindo um vocabulário reduzido, com interesses simples e limitados;
- (3) Área cognitiva – revelam dificuldades em generalizar ou de abstração, possuem uma iniciativa limitada com atraso e instabilidade nas aquisições cognitivas, dificuldades de aprendizagem de conceitos mais vagos, em dirigir e manter a atenção. No que respeita à memória, tendem a esquecer com mais celeridade do que os seus pares. Possuem dificuldade na resolução de problemas ou situações novas com que possam ser deparados;
- (4) Área sócio educacional – evidenciam dificuldades na aplicação das aprendizagens básicas necessárias às atividades de vida diária, tal como no relacionamento interpessoal ou na participação em atividades de grupo. Assim, a aquisição de competências de relacionamento torna-se fundamental para que estas crianças se integrem no seu ambiente escolar ou na sociedade.

Em termos comportamentais as principais dificuldades são:

- aprendizagem escolar (na leitura, na escrita e no cálculo);
- atenção (dificuldade de seleção, focagem, fixação de dados);
- auto regulação (habilidade da eleição, realizar e seguir um horário, acabar tarefas, procurar ajuda se necessitar, resolver problemas, verificar e avaliar condutas ou em aplicar estratégias metacognitivas);
- cuidado pessoal (asseio, vestir, higiene, aparência pessoal, manter a saúde, reconhecer e evitar o perigo);
- desenvolvimento social (dificuldade em realizar funções sociais, em estabelecer vínculos afetivos, em desenvolver autoconceitos e interações sociais estáveis, iniciar, manter e finalizar interações com os outros, reconhecer o contexto, reconhecer e expressar sentimentos, regulação da própria conduta, regular a intensidade, quantidade e tipo de interação e responder a solicitações dos demais);
- emprego (habilidades relacionadas com ter um emprego e mantê-lo, habilidades de interação com os companheiros, procura de ajuda, aceitar críticas, manejar dinheiro, conduta apropriado no emprego);
- habilidades da vida do lar (cuidar da roupa, fazer tarefas em casa, planificar e ir às compras, segurança do lar, orientação e conduta no lar e com os vizinhos, interações para a convivência);
- lazer (eleger atividades de lazer, comportar-se nos lugares de lazer);
- linguagem (atraso ou desvio na linguagem recetiva, integrativa e expressiva compreender e expressar informações complexas);
- memória (dificuldade em registar, reclamar e chamar a atenção);
- motivação (desmotivação e desinvestimento emocional).

Para alunos com DM Pacheco e Valencia (1997) referem que a grande dificuldade no seu desenvolvimento deriva do facto de estes, muitas vezes, serem superprotegidos pela família, acabando por não adquirir a autonomia que seria necessária ao seu pleno desenvolvimento, como indivíduo que necessita de se integrar, plenamente, na sociedade onde vive.

Verifica-se, também, uma grande lentidão na aquisição da linguagem. Este atraso na linguagem atua, negativamente, sobre o desenvolvimento da personalidade, pois a criança com défice de linguagem não poderá fazer-se compreender e, por isso, é muitas vezes alvo de chacota, e não tomará a iniciativa sem que lhe seja necessário utilizar a linguagem. Estes défices reduzem as suas possibilidades de desenvolvimento intelectual, já que a linguagem pode ser considerada como um “(...) instrumento-chave do pensamento e como um meio de aquisição de cultura” (Maistre, 1981, cit. por Pacheco & Valencia, 1997, p. 220).

Para Ribeiro (2008), a criança com DM apresenta transformações nos processos mentais que interferem na aprendizagem da leitura, dos conceitos lógico-matemáticos, na execução das atividades da vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades. Uma observação cuidada de cada indivíduo, tendo em conta cada domínio, é uma mais-valia para rentabilizar as aprendizagens, privilegiando as áreas fortes e as mais fracas da criança, uma vez que a partir das áreas fortes se poderá intervir nas áreas em que se registam mais dificuldades e em que a criança tem mais necessidades.

De acordo com Ribeiro (1996), no caso das crianças com deficiência profunda acontece que “(...) os bebés de colo e as crianças balanceiam-se um pouco, dão pancadas com a cabeça no colchão ou na almofada. (...) Certas crianças enrolam os cabelos em volta dos dedos num sítio preciso por detrás da orelha. Durante um período muito curto, observam-se explorações frequentes das mãos, de forma mais ou menos automatizada. (...) Nas crianças mais velhinhas e nos adolescentes, encontram-se também movimentos estereotipados, que aparecem aquando de fases de tédio e de nervosismo e precisam ocasionalmente de uma intervenção educativa. Podem também inserir-se neste grupo os «tiques» ou certas «atitudes bizarras» dos adultos, como por exemplo, o facto de estar sempre a balancear as pernas ou de bater com os dedos em qualquer coisa, etc.” (p. 32).

Uma outra característica é, como afirma Nielsen (1999), apresentarem “(...) dificuldade em proceder a generalizações, em aplicar o que aprenderam nas situações de vida diária” (p. 35).

É importante referir que estas crianças, também apresentam grandes dificuldades em estruturar as suas experiências. Como menciona Maistre (1981, cit. por Pacheco & Valencia, 1997) “(...) se pudéssemos perceber o mundo do deficiente mental, encontrá-lo-íamos vazio dos objetos que povoam o nosso” (p. 219).

Quiroga (1989, cit. por Pacheco & Valencia, 1997) destaca que, para se estabelecer um programa de desenvolvimento, o mais eficaz possível, se devem ter sempre em conta as características diferenciadas destas crianças, nomeadamente as seguintes:

- Físicas:
 - Falta de equilíbrio;
 - Dificuldade de coordenação.
- Pessoais:
 - Ansiedade;
 - Falta de autocontrolo;
 - Tendência para evitar situações de fracasso mais do que procurar o êxito;
 - Possível existência de perturbações da personalidade;
 - Fraco controlo interior.
- Sociais:
 - Atraso evolutivo em situações de jogo, lazer e atividade sexual.

Sainz e Mayor (1989, cit. por Pacheco & Valencia, 1997) colocam a tónica nos défices cognitivos, que revelam serem os mais importantes na DM. São eles:

- Problemas de memória:
 - Ativa;
 - Semântica.
- Problemas de categorização;
- Dificuldade na resolução de problemas;
- Défice linguístico;
- Problemas nas relações sociais.

Relativamente ao processo de identificação da DM, sobressaem as seguintes etapas:

- *Diagnóstico* – Determina a elegibilidade para os apoios. É diagnosticada a DM, se o funcionamento intelectual do indivíduo é aproximadamente de 70/75 ou menor, se existem défices significativos em duas ou mais áreas de skills adaptativos e se se manifestar até aos 18 anos de idade.
- *Classificação e descrição* – Identifica as áreas fortes e fracas e a necessidade de apoios com referência às considerações psicológicas/emocionais são descritas as áreas fortes e fracas. Descreve o estado geral de saúde individual, indica as condições de etiologia, descreve a colocação do indivíduo no envolvimento e o meio ambiente ótimo que melhor facilita ao seu crescimento e desenvolvimento contínuo.
- *Perfil e intensidade dos apoios necessários* – Uma equipa transdisciplinar identifica o tipo e a intensidade dos apoios necessários:
 - Funcionamento intelectual e habilidades adaptativas;
 - Considerações psicológicas e emocionais;
 - Considerações físicas, de saúde e etiológicas;
 - Considerações envolvimentoais.

Para Alonso & Bermejo (2001) a DM deve manifestar-se antes dos 18 anos de idade, pois, na nossa sociedade, é considerada a idade em que o indivíduo assume geralmente papéis de adulto. Por sua vez, noutras sociedades, onde se adotem critérios diferentes, poderia ser mais apropriado estabelecer outra idade.

Ainda de acordo com os autores supracitados, os elementos-chave da definição de DM são três: capacidades (ou competências), contextos e funcionamento (e.g. Figura 1).

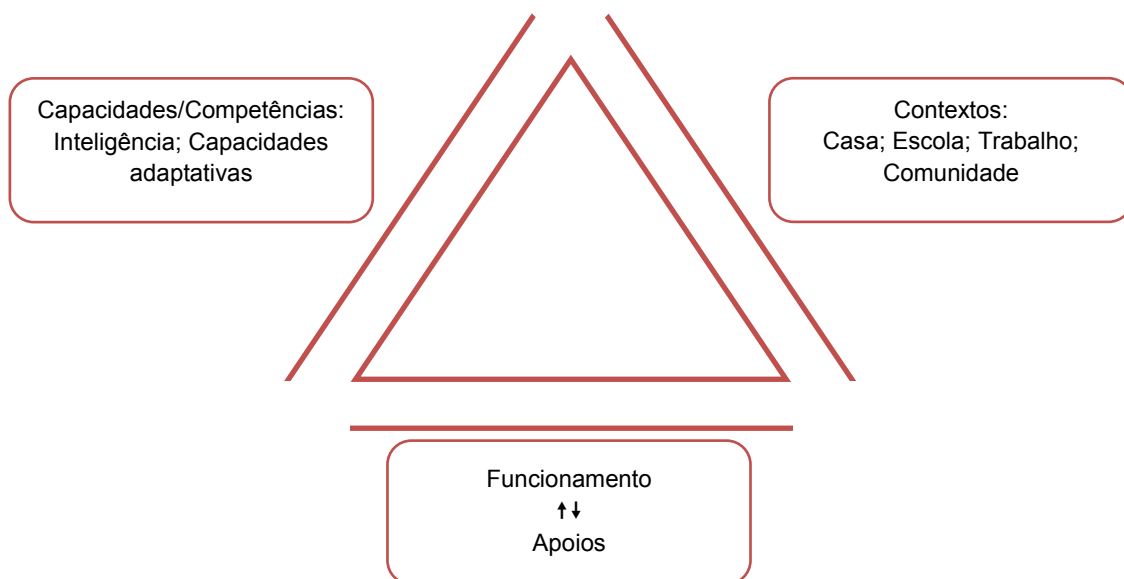


Figura 1: Elementos-chave da definição de DM

Fonte: Adaptado de Alonso e Bermejo (2001)

Desta forma, por capacidades/competências entendem-se os atributos que tornam possível uma vida adequada em sociedade. Estas incluem, tanto as capacidades que são intrínsecas ao indivíduo, como a sua capacidade de se adaptar ao contexto social. Uma pessoa que tenha DM irá apresentar limitações na sua inteligência conceptual (cognição e aprendizagem) e na sua inteligência prática e social, pois estas são a base das competências adaptativas. A inteligência prática remete-se à capacidade de gerir, autonomamente, a realização das atividades da vida diária. Este tipo de inteligência é indispensável para a aquisição de competências sensoriomotoras, da independência pessoal (por ex.: comida, bebida, higiene pessoal) e para a aquisição de competências de segurança ou proteção (por ex.: evitar perigos ou acidentes). Já a inteligência social afirma-se como uma capacidade de perceber as expectativas sociais e o comportamento dos outros, assim como para avaliar, adequadamente, a forma de se comportar em situações sociais. É fundamental para a aquisição de competências adaptativas, como as competências sociais, de comunicação, da vida diária ou de utilização da comunidade (Alonso & Bermejo, 2001).

O contexto ambiental é considerado como os lugares onde a pessoa vive, aprende, trabalha, brinca, interage e socializa. Este modelo supõe uma ligação mais

estável entre as capacidades individuais e as exigências e as restrições de determinados contextos ambientais.

Para que se fale de DM é necessário que sejam afetadas duas ou mais áreas de competências adaptativas. A DM implica limitações intelectuais específicas, na inteligência concetual, prática e social, que prejudicam a capacidade da pessoa para encarar os acontecimentos da vida diária na comunidade (Alonso & Bermejo, 2001).

5. CAUSAS E FATORES DE RISCO DA DEFICIÊNCIA MENTAL

Ao longo das últimas duas décadas têm-se verificado evoluções no campo da genética e da bioquímica, o que ajudou a que se conseguissem obter resultados fundamentais nos estudos realizados, com o objetivo de se compreenderem as causas e fatores da DM.

Tendo em conta o que referem Reis e Peixoto (1999), a OMS considera a DM como sendo um desenvolvimento incompleto ou insuficiente das capacidades mentais. Por isso, a pessoa com esse problema, terá dificuldade em adaptar-se ao mundo real.

Segundo a APA (2002), as causas podem ser de ordem biológica/orgânica, sociofamiliar ou uma combinação de ambas.

5.1. CAUSAS E FATORES DE RISCO PRÉ-NATAIS

Estes fatores incidem desde a concepção até ao início do trabalho de parto e, de acordo com González-Pérez (2003), abrangem:

- desnutrição materna;
- má assistência médica;
- infeções (como rubéola, sífilis ou toxoplasmose);
- ingestão de substâncias tóxicas durante a gravidez (consumo de drogas, alcoolismo, tabagismo);
- exposição a radiações, incompatibilidades entre o sangue da mãe e o sangue do feto;

- fatores genéticos ou hereditários que, normalmente, assumem maior relevância nesta fase.

Os fatores genéticos estão presentes no momento da fecundação e podem constituir uma expressão patológica por ocasião de mutação, combinação génica indesejável ou de anomalias no número ou estrutura dos cromossomas. Nos casos de consanguinidade aumenta a probabilidade de ocorrência de DM, devido a estes fatores. Por exemplo, o casamento entre parentes próximos aumenta o risco de nascimento de crianças portadoras de combinações génicas recessivas motivadoras de determinadas doenças. Também podem ocorrer outras anormalidades, como erros inatos do metabolismo, causadas por mutações génicas características. Devem ser consideradas, também determinadas síndromes resultantes de alterações cromossómicas, como o caso das trissomias 21 e 18, que resultam de falhas no mecanismo da divisão meiótica, que precede a formação das células sexuais.

5.2. CAUSAS E FATORES DE RISCO PERINATAIS E NEONATAIS

Estes fatores incidem durante o período em que tem início o trabalho de parto até ao trigésimo dia de vida do bebé.

No momento do parto e na fase de recém-nascido podem ocorrer fatores de risco, face à probabilidade de uma prematuridade ou eventuais traumas, assim como de determinadas infeções que poderão estar na origem de deficiências mentais mais ou menos graves (Bautista, 1997).

No que refere a este tipo de causas, as mais comuns resultam de dificuldades que podem acontecer durante o parto, nomeadamente se este for um parto pélvico, prolongado, com traumatismos obstétricos, anoxia, arrefecimento ou hemorragia intracraniana, que pode levar ao aparecimento de síndrome de sofrimento cerebral.

A ausência de condições de assepsia adequadas também constitui agente de risco de DM, na medida em que podem facilitar o aparecimento de infeções (meningite, encefalite, sepsis).

A prematuridade relacionada com o recém-nascido, sendo de pré-termo e/ou de baixo peso, pode ser outro fator causador da referida deficiência.

5.3. CAUSAS E FATORES DE RISCO PÓS-NATAIS

As causas e os fatores de risco pós-natais incidem desde o trigésimo dia de vida até ao final da adolescência. Na perspetiva de Bautista (1997), são diversos e podem relacionar-se com:

- desnutrição;
- desidratação grave;
- infeções virais e bacteriológicas (meningite, encefalite, sarampo);
- tumores cerebrais;
- anoxia (cardiopatias congénitas, paragem cardíaca, asfixia);
- infeções por certos parasitas, intoxicações provocadas por produtos químicos (monóxido de carbono, chumbo, mercúrio);
- medicamentos;
- pesticidas e inseticidas;
- traumatismos crânio-encefálico (hemorragias cerebrais).

Outros fatores podem resultar da prestação de cuidados médicos inadequados ou ausentes, assim como da ocorrência de acidentes de vários tipos, nomeadamente quedas, asfixia, choques elétricos, acidentes rodoviários, entre outros.

Por último, podem ainda ser considerados os fatores ambientais, normalmente relacionados com uma carência de estimulação global da criança e que podem originar DM, normalmente de tipo ligeiro, designada por deficiência “cultural-familiar”. A DM com este tipo de origem está, por regra, associada a famílias de baixo nível cultural e socioeconómico. Nestes casos, não se tem detetado nenhuma patologia orgânica associada. Aliás, como refere Nielsen (1999), a criança necessita de ser diariamente submetida a experiências enriquecedoras. A ausência deste tipo de vivências pode retardar o seu desenvolvimento mental.

5.4. CAUSAS GENÉTICAS

As irregularidades genéticas ou as anomalias cromossomáticas são, na maioria dos casos, causa da DM severa. Atuam antes da gestação e são endogénicos.

As alterações genéticas, genopatias, produzem:

- Metabolopatias – alterações no metabolismo. Ex.: Fenilcetonúria;
- Endocrinopatias – alterações endócrinas e hormonais. Ex.: Hipotireoidismo;
- Síndromes polimalformativas. Ex.: Síndrome de Prader-Willi, Cornélia de Lange;
- Outras Genopatias. Ex.: Síndrome de Rett, Espinha Bífida.
- Cromossomopatias – anomalias ou alterações nos cromossomas. Ex.: Trissomias 21 (Síndrome de Down), Trissomias 18 (Síndrome de Edward), Trissomias 13 (Síndrome de Patau) e os Síndromes de Turner e de Klinefelter que são alterações nos cromossomas sexuais.

Muito embora nos tenhamos apercebido que há muitos fatores responsáveis pelas doenças mentais, o facto é que, por vezes, estes fatores estão associados e são bastante difíceis de identificar, não se conseguindo estabelecer, com clareza, a causa da DM.

Deste modo, e em diversas situações, poder-se-á mesmo apontar para uma etiologia multifatorial, em que há uma interação mútua e contínua entre as variáveis orgânicas e ambientais.

Apesar de constante e irreversível há a hipótese de prevenir a ocorrência da DM em 50% dos casos (Nielsen, 1999), sobretudo ao nível da incompatibilidade do fator Rh.

6. GRAUS DE DEFICIÊNCIA MENTAL E AS SUAS CARACTERÍSTICAS

A DM deixou de ser caracterizada unicamente pelo QI. Presentemente, o DSM-IV-TR (APA, 2002) considera como fator determinante na classificação, o comportamento adaptativo da pessoa portadora de DM. Deste modo e de acordo com

este documento, existem quatro níveis de gravidade que podem ser especificados, refletindo o atual nível de perda intelectual:

- DM Leve, com nível de QI 50-55 a aproximadamente 70;
- DM Moderada, com nível de QI 35-40 a 50-55;
- DM Severa, com nível de QI 20-25 a 35-40;
- DM Profunda, com nível de QI abaixo de 20 ou 25.

Embora existam diferentes correntes para determinar o grau de DM, segundo Bautista (1997), as que mais se utilizam são as técnicas psicométricas. Deste modo, a partir da análise do QI existem cinco graus de DM proposto pela AADM e pela OMS (e.g. **Erro! Auto-referência de marcador inválida.**).

Quadro 1: Níveis de DM

Deficiência Mental	QI
Limite ou Bordeline	68 – 85
Ligeira	52 – 68
Média	36 – 51
Severa	20 – 35
Profunda	Inferior a 20

Fonte: Adaptado de Pacheco e Valencia (1997)

- *Deficiência limite ou bordeline* – Nas crianças que manifestam um atraso nas aprendizagens ou em algumas dificuldades concretas, por ex.: crianças oriundas de ambientes socioculturais desfavorecidos.
- *Deficiência mental ligeira* – “Podem desenvolver aprendizagens sociais e de comunicação e têm capacidade para se adaptar e integrar no mundo laboral” (Pacheco & Valencia, 1997, p. 212). Apresentam atraso mínimo nas áreas preceptivas e motoras e dificuldades de aprendizagem.
- *Deficiência mental moderada ou média* – Os indivíduos podem possuir autonomia pessoal e social, aprender a comunicar pela linguagem

verbal, embora, geralmente, com dificuldades na expressão oral e compreensiva. Tem dificuldades em dominar as técnicas instrumentais de leitura, escrita e cálculo. Podem ter a aptidão de aquisição de requisitos para o desempenho de algum trabalho.

- *Deficiência mental severa ou grave* – Nesta situação, a autonomia pessoal e social é pobre, daí que normalmente necessitem de proteção ou ajuda. Geralmente, com problemas psicomotores e linguagem verbal deficitária, embora possam aprender algum sistema de comunicação. Podem desempenhar algumas atividades do quotidiano e de trabalho muito simples.
- *Deficiência mental profunda* – Grandes dificuldades sensoriomotoras, de comunicação e dependentes dos outros. Alguns terão autonomia para se deslocar e processos simples de autoajuda.

CAPÍTULO II

INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Neste capítulo, faremos menção aos conceitos de exclusão e inclusão, de acordo com as perspectivas de vários autores, abordando, também, a temática da escola inclusiva.

Focaremos, ainda, a nossa atenção no contexto português, no que respeita à inclusão, analisando a principal legislação produzida ao longo dos últimos anos.

1. DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

A exclusão é um conceito que abarca, de uma forma geral, as dificuldades ou os problemas sociais que levam ao isolamento e, até, à discriminação de um determinado grupo.

Até meados do século passado, as pessoas com deficiência foram fortemente vítimas de segregação e de exclusão, tendo sido limitadas nos seus direitos e oportunidades, tanto pelas orientações legais, como pela prática comum do dia-a-dia.

Numa perspetiva histórica, como afirma Serra (2008), a ideia de inclusão aparece relacionada com indivíduos diferentes, detentores de uma deficiência. E este grupo, que sofre de exclusão social, necessita de uma estratégia ou política de inclusão de modo a que se possa integrar e ser aceite pela sociedade que o rodeia. Por outro lado, a inclusão é um processo que envolve mudanças em todos nós. Por isso mesmo, é um trabalho longo e desafiador. A inclusão pode ser definida como uma ação que combate a exclusão social, ligada geralmente a pessoas de classe social, nível educacional, portadoras de deficiência física e mental, idosas, entre outras. Ou seja, tem por objetivo oferecer, aos mais necessitados, oportunidades de participarem em tudo, dentro de um sistema que favoreça todos e não somente uma classe da sociedade. Deste modo, o conceito de inclusão trouxe mudanças essenciais à educação e à vida social das pessoas com deficiência.

Se pretendemos que, na nossa sociedade, as pessoas possam efetivamente participar em igualdade de oportunidades, com ou sem deficiência, é preciso fazer desse ideal uma realidade do dia-a-dia. Por isso, a ação de cada um de nós, das instituições e do Estado, deve ser pensada e executada no sentido de desenvolver

legislação, divulgar direitos e implementar ações que garantam o acesso efetivo de todos.

O movimento da inclusão social começou nos anos 80, nos países mais desenvolvidos, espalhando-se a outros países na década de 90, onde se sustentava uma sociedade com igualdade de oportunidades para todos, em que as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) seriam atendidas, com a ajuda dos pais, nas escolas das suas residências, em meio o menos reduzido possível. Pretendia-se, assim, que se desenvolvessem numa perspetiva mais vasta (Serra, 2008), defendendo alguns princípios de inclusão para uma sociedade onde todos se incluam: celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias, cidadania com qualidade de vida.

Foi a UNESCO, a agência chave no desenvolvimento dos conceitos de educação integrada e, posteriormente, de educação inclusiva. O ponto culminante da intervenção nesta área consistiu na realização, da Conferência Mundial de Salamanca, em que participaram 92 países e 25 organizações internacionais, e na produção do documento que sintetizou as conclusões aí apresentadas: a *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*.

Este documento aprovado por todos os países representados, entre os quais Portugal, delineou o conceito de educação inclusiva e apresentou as principais práticas capazes de tornar viável a sua concretização.

Assim, afirma-se que:

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (UNESCO, 1994, pp. 11-12).

Para Sassaki (1997), uma sociedade inclusiva é aquela que se adapta e se transforma para que as necessidades e diferenças de cada um sejam respeitadas e consideradas, permitindo a igualdade de oportunidades.

Como afirma Mittler (2000), o objetivo da inclusão está, neste momento, no centro, tanto da política educativa, como da política social.

Quando se fala em inclusão de pessoas com NEE, muitas vezes não se atende às especificidades e necessidades de cada um. Por isso, é necessário fazer avaliações que permitam elaborar programas de inserção individualizados, com práticas educativas eficazes, que tenham em conta as suas capacidades e necessidades. Assim, exige-se que a inclusão assuma, verdadeiramente, contextos inclusivos. Isto é, quando se fala de inclusão, deve-se ter um pensamento voltado para uma sociedade inclusiva, abrangendo todo e qualquer indivíduo (Miranda, 2008).

“Impulsionar e consolidar o respeito pelos direitos humanos, promover a igualdade de oportunidades, combater a não discriminação e assegurar a plena participação social, económica e política de todos os cidadãos sem excepção, com especial atenção para as vulnerabilidades e obstáculos que a estes níveis se colocam às pessoas com deficiências ou incapacidade, são as grandes linhas orientadoras e o fio condutor da política do Governo” (SNRIPD, 2006, pp. 32-33).

Segundo Martim (2007), numa sociedade que valoriza como aspeto positivo a imagem, o êxito e a eficácia, as pessoas com deficiência têm que encontrar o seu lugar, ultrapassando barreiras de todo o tipo, principalmente as de ordem cultural que estão por detrás das de ordem material e física.

Para honrar a Declaração de Salamanca, a União Europeia comprometeu-se a impulsionar a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, acompanhando as políticas da deficiência que iam surgindo ao nível internacional, abraçando, nos discursos, o lema dos direitos humanos. Em 1996, aprovou uma comunicação que implementa uma nova estratégia comunitária relativa à igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência.

Segundo Correia (2005), a Educação Especial e a inclusão constituem-se como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado, para facilitar aprendizagens, levando à inserção social, harmoniosa, produtiva e autónoma.

A inclusão é um processo que acontece gradualmente, com avanços e retrocessos, porque os seres humanos são de natureza complexa e com heranças antigas, têm preconceitos e diversas maneiras de entender o mundo. Sendo assim, torna-se difícil terminar com a exclusão e, mesmo existindo leis contra a mesma, não são leis que vão mudar, de um dia para o outro, a mentalidade da sociedade, assim como o seu preconceito (Rodrigues, 2006).

Com efeito, harmonizar a igualdade de direitos com o respeito pela individualidade constitui-se como um dos grandes dilemas da atualidade. Pois, torna-se difícil, por vezes, aliar o direito à igualdade de possibilidades com o direito à diferença (Rodrigues, 2006).

Para Correia (2005), a inclusão exige:

“(...) a reestruturação da escola e do currículo no sentido de permitir a todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, uma aprendizagem em conjunto. Neste sentido, a escola terá de se afastar de modelos de ensino-aprendizagem centrados no currículo, passando a dar relevância a modelos centrados no aluno em que a construção do ensino tenha por base as suas necessidades singulares” (p. 13).

Para que a inclusão seja concretizada na sua plenitude, este conceito dever-se-á integrar no de sociedade inclusiva, onde todo o cidadão é cidadão de pleno direito, não pela sua igualdade, mas pela aceitação da sua diferença (UNESCO, 1994).

2. ESCOLA INCLUSIVA

Ao longo dos anos, assistiu-se a uma rejeição e mesmo exclusão das crianças e jovens com NEE do Ensino Regular (ER) e ao desenvolvimento de um sistema de educação separado, destinado a crianças com deficiência através da abertura de um número elevado de escolas especiais.

Algumas investigações vieram questionar as vantagens das escolas especiais como alternativa às escolas regulares e apontaram para o efeito de estigmatização das crianças que as frequentavam. Segundo Ferreira (2006),

“A progressiva tomada de consciência dos efeitos do sistema paralelo de educação especial e as transformações que ocorreram com as duas guerras mundiais trouxeram mudanças sociais que desencadearam movimentos defensores da igualdade de oportunidades educativas para crianças com deficiências na escola regular. Com o acentuar das críticas à educação especial, torna-se mais claro o carácter anti-democrático de uma educação assente na segregação. As falhas deste sistema de educação são reforçadas com o aparecimento de estudos e investigações que confirmam os efeitos estigmatizantes e a importância da socialização para as crianças/jovens que frequentavam as escolas especiais” (p. 10)

A UNESCO (1994), na Declaração de Salamanca, aprofunda o conceito integracionista, tornando-o mais abrangente e declara uma nova perspectiva – a escola inclusiva. Esta declaração prevê que:

“(…) as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (p. 5).

O mesmo documento também enuncia princípios fundamentais da inclusão, nomeadamente:

“(…) que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades” (p. 11).

A escola inclusiva baseia-se no pressuposto de que as barreiras à aprendizagem podem ter origens muito diversas e que a sociedade e as instituições e, de uma maneira muito especial, os elementos do processo educativo (escolas, currículos, estratégias de ensino) são opressores, discriminativos e incapacitantes em relação a grande número de crianças.

Assim, a perspectiva inclusiva, em vez de pré-selecionar alunos classificados como tendo necessidades especiais, dispõe-se olhar para todos os alunos e procurar responder a cada um da forma mais adequada e, em vez de se isolarem quase exclusivamente os problemas derivados de limitações ou deficiência pertencentes às crianças, coloca-as, lado a lado, com um extenso conjunto de fatores de ordem social e institucional que contribuem (muitas vezes de forma muito mais significativa) para o sucesso ou insucesso educativo.

A escola torna-se num lugar de extrema importância para se fomentar a inclusão, pois é na escola que se vivenciam diferenças culturais, económicas, sociais, assim como é um lugar, tanto de formação, como de transformação. Conforme refere Mel Ainscow (1997, cit. por Serra, 2008):

“(...) na escola inclusiva, a intervenção já não se orientará apenas no sentido de minorar as dificuldades da criança, mas, antes, no sentido de criar condições para a sua realização enquanto pessoa, anulando barreiras nos contextos em que a criança vive” (p. 9).

Na atualidade, as políticas e práticas educativas, estão orientadas no sentido da promoção da escola para todos e na construção de uma escola inclusiva que se ajuste a todos os alunos independentemente das suas condições físicas, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, ou outras, e que aceite as diferenças, e apoie as aprendizagens pela educação diferenciada.

O que se tem verificado, ao longo dos tempos, é que a inclusão de crianças com NEE na escola regular é, cada vez mais, entendida como uma componente essencial para que se garanta um desenvolvimento e realização na vida e na comunidade de forma favorável.

“A tendência atual é, pois, tornar a educação, a todos os níveis, inclusiva, já que, do ponto de vista cultural, a heterogeneidade social que caracteriza as sociedades contemporâneas, passou a ser norma e não exceção. Esta mudança implica forçosamente a adaptação da escola. A ênfase é colocada nomeadamente na sua estrutura organizacional, nas adaptações curriculares, na formação de professores do ensino regular” (Serra, 2002, p. 31).

Com efeito, todos os alunos devem ser educados nas escolas das suas residências, pois beneficiará a criança com NEE, visto que promove a sua inclusão social nas atividades da comunidade, permitindo conviver e pertencer a um grupo, que dará lugar à criação de amizades (Correia, 2010).

Deste modo, o grande desafio que se coloca à escola é o de encontrar formas de responder, efetivamente, às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais heterogénea, de construir uma escola efetivamente inclusiva, uma escola que a todos aceite e trate de forma diferenciada. É, por isso, essencial haver uma reforma nas escolas, de forma a que se consiga promover acessibilidade para todos, quer com a eliminação de barreiras arquitetónicas, quer de atitudes.

3. CONTEXTO PORTUGUÊS

Em Portugal, ao longo dos tempos, os marcos legislativos que enquadram ou regulamentam, de modo mais direto, a educação inclusiva foram sofrendo mudanças devido a inúmeras alterações políticas e sociais.

A educação inclusiva tem sofrido modificações que têm alterado a natureza de uma área que durante muitos anos esteve conotada com uma perspetiva assistencial e caritativa.

Foi em 1974 que, em Portugal, as respostas educativas construídas para auxiliar alunos com deficiência ou NEE se iniciaram.

A partir desta data ocorrem profundas mudanças sociais que, decididamente, influenciaram a educação em geral e a educação especial em particular.

“Tinham-se já começado desde 1969 tímidas experiências pedagógicas de integração sobretudo com alunos cegos em Escolas de Lisboa. Foi partindo destas experiências que se desenvolveu em 1974 um trabalho mais amplo de integração de alunos com deficiência nas Escolas regulares. Durante os anos setenta e oitenta desenvolve-se uma política de Educação integrativa com a constituição em todo o país de equipas de Ensino Especial com professores itinerantes” (Costa & Rodrigues, 1999, p. 99).

Paralelamente a esta política de integração, são criadas, a partir desta altura, inúmeras cooperativas de ensino que, fruto da junção entre pais e técnicos, procuravam proporcionar aos alunos com deficiência cuidados médicos, atendimento especializado e escolarização. Este movimento designado por movimento CERCI chegou a ter cerca de cem instituições em todo o país.

Face à insuficiente resposta das instituições oficiais, assiste-se à criação, cada vez mais intensa, de colégios particulares, por iniciativa privada, nomeadamente devido a um movimento de organização dos pais e também a associações de atendimento às crianças com DM.

Em 20 de agosto de 1977, é criado o Secretariado Nacional de Reabilitação (SNR), através do Decreto-Lei n.º 346/77, de 20 de agosto, organismo desde há muito reivindicado pelas associações de deficientes.

Mais tarde, a Lei n.º 66/79, de 4 de outubro, conhecida como Lei da Educação Especial, define os objetivos, não só da educação em geral, mas também da educação especial, especificando que esta deverá, sempre que possível, ser feita nos estabelecimentos de ER.

A partir daí, começaram a multiplicar-se recursos humanos, diferentes tipos de serviços, oferta de formação, assim como a disponibilização de meios financeiros.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) veio consagrar alguns dos princípios fundamentais relativos à educação de alunos com necessidades especiais, sobretudo, o papel essencial do estado no seu processo educativo, a atribuição, ao Ministério da Educação, da responsabilidade na educação especial, cabendo-lhe: “(...) definir as normas gerais da educação especial, nos seus aspectos pedagógicos e técnicos e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação” (art.º 18.º, ponto 7). Este diploma afirma, ainda, a prioridade dada ao ensino destes alunos nas estruturas regulares, ou seja o «ensino integrado», devendo garantir-se condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.

Este documento estruturante vem constituir os alicerces da educação especial como prestadora de apoio do sistema regular de ensino, de acordo com as necessidades de cada aluno. Vem, também, propiciar um impulso ao contemplar a abertura da escola numa perspetiva de “Escola para Todos”, baseando o conceito de alunos com NEE em critérios pedagógicos. Para os alunos com deficiência está em causa o cumprimento da dita escolaridade obrigatória, que por um lado é uma obrigação, mas por outro é um direito e, se é um direito, a escola tem obrigação de o garantir.

Esta lei, que serve de referência normativa no campo do atendimento a alunos com NEE, procura garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso à escola regular, mesmo que por razões relacionadas com graves problemas de aprendizagem necessitem de frequentar “currículos alternativos” e assegurar que sejam prestados aos alunos com NEE os apoios educativos e as ajudas técnicas necessárias.

A Lei n.º 46/86 baseia-se, também, no conceito de “ensino integrado” uma vez que define a necessidade de saber se há crianças que apresentam necessidades especiais e que a escola deve procurar responder a essas necessidades, através de ações de tipo “remediativo”, de modo a fazer com que se completem, o melhor possível, no sistema educativo. Assim, este diploma não perspetiva uma prática educativa inclusiva, uma vez que não promove a mudança da escola e das estratégias utilizadas na sala de aula, não responsabiliza o professor regular, não encara a população escolar num todo, verificando quais as diversas barreiras que se colocam à sua participação no processo educativo.

Nos anos noventa, em que a política educativa integrativa se generaliza nas escolas do ER, é definido e regulamentado o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que prevê a adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com NEE.

Assim, a publicação deste Decreto teve os seguintes objetivos:

- Adequação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais de cada aluno, diversificando as medidas a aplicar a cada caso através dos Planos Educativos Individualizados e de Programas Educativos;
- Participação dos pais no desenvolvimento do processo educativo;
- Responsabilização da escola e dos respetivos órgãos de Direção, Administração e Gestão pelo atendimento educativo dos alunos com NEE;
- Utilização dos professores de Educação Especial como recurso da escola;
- Abertura da escola, numa perspetiva de “Escola para Todos”;
- Introdução do conceito “meio menos restrito possível”, onde se previa que as crianças NEE fossem educadas com as crianças sem NEE;

Com este Decreto-Lei, foram introduzidas algumas práticas que abriram perspetivas de normalização dos serviços, admitindo que todas as crianças poderiam necessitar durante o seu percurso escolar de diferentes apoios, quer em meios técnicos, quer em materiais específicos, de forma a assegurar o cumprimento dos objetivos gerais da educação. Igualmente, a Educação Especial deixou de estar centrada nos défices dos alunos e passou a ser vista como um conjunto de recursos educativos que se colocaram à disposição dos alunos, sempre que deles necessitassem, tanto de forma temporária, como permanente.

Este diploma vem criar uma nova realidade no Sistema Educativo Português, uma vez que o aluno com NEE passa a ter o direito de aceder à classe regular. Este facto responsabiliza a escola pela melhoria de respostas adequadas às características e problemáticas de cada aluno, através de uma flexibilização do processo de ensino-aprendizagem. Por isto mesmo, constitui uma tentativa de resposta à filosofia da integração, ao estabelecer, no seu articulado, o regime educativo especial.

Em 1997, passados três anos após a publicação da Declaração de Salamanca e num contexto internacional e nacional imbuído dos princípios da "educação inclusiva", publica-se, em Portugal, o Despacho conjunto n.º 105/97, de 1 de julho. Este diploma estabelece um novo modelo concetual e organizativo, direcionado para o conhecimento das necessidades da escola e dos professores de ER e da sua responsabilidade face aos alunos com NEE. Tratou-se de um passo no caminho do modelo inclusivo, mas a que, infelizmente, foram ainda aplicados procedimentos que limitaram de forma significativa o impacto destas medidas contendo uma real mudança de atitude.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, atualmente em vigor, tem como propósito:

“(...) promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planejar um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos” (Preâmbulo).

O presente Decreto clarifica os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar, no ensino básico e secundário, dos setores público, particular e social.

Determina como medidas educativas:

- Apoio pedagógico personalizado;
- Adequações curriculares individuais;
- Adequações no processo de matrícula;
- Adequações no processo de avaliação;
- Currículo Específico Individual (CEI);
- Tecnologias de apoio.

Reduz as medidas educativas somente a crianças com NEE de carácter permanente, recorrendo à Classificação Internacional de Funcionalidade,

Incapacidade e Saúde (CIF), e limitando-as às alterações funcionais e estruturais nas áreas: sensoriais, da comunicação/linguagem, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Os apoios referidos podem contemplar medidas que envolvam a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, assim como a utilização de tecnologias de apoio, sempre com o intuito de dar resposta às NEE e específicas das crianças.

Pressupõe um procedimento de avaliação/referenciação que deverá ser realizado, o mais precocemente possível, pelo departamento de educação especial, serviço de psicologia, médico de família, de desenvolvimento ou pediatra, encarregados de educação. Depois deste processo de avaliação, resultará um relatório técnico-pedagógico, obtido por referência à CIF. Através deste, delinear-se-á o Perfil de Funcionalidade do aluno que servirá de base à elaboração obrigatória do Programa Educativo Individual (PEI).

No PEI, são integrados os indicadores de funcionalidade, os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à aprendizagem, com referência à CIF. É, também, obrigatório realizar-se um relatório no final do ano letivo acerca dos resultados obtidos pelo aluno no âmbito da aplicação das medidas estabelecidas pelo PEI.

Se o aluno apresentar NEE de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, é elaborado um Plano Individual de Transição (PIT). O PIT tem que ser elaborado e iniciado 3 anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória. É destinado a promover a transição para a vida pós-escolar. Tal como refere o Decreto-Lei n.º 3/2008:

“Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós –escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional” (art.º 14.º, ponto 1).

CAPÍTULO III

TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA

Este capítulo refletirá a pesquisa efetuada sobre o processo de Transição para a Vida Ativa (TVA) e sobre a perspectiva inclusiva dos currículos. Abordaremos, ainda, algumas das medidas educativas apontadas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, nomeadamente o PEI, o CEI e o PIT.

1. TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA

O papel da escola na vida do aluno com NEE assume responsabilidades que vão muito para além do simples processo educativo. Esta, especificamente através dos serviços da Educação Especial, desempenha, também, um papel de mediador entre o contexto meramente educativo e o contexto laboral. De acordo com Barreto (2010):

“A Educação Especial tem por objetivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação e o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente” (p. 18).

O conceito de TVA, da escola para o emprego tem sido alvo de vários estudos por profissionais da educação, psicologia e sociologia e é referido em muitos documentos internacionais, com definições levemente diferentes.

A UNESCO (1994) refere que, relativamente aos jovens com NEE, a escola deve:

“(…) apoiá-los a tornarem-se economicamente activos e dotá-los com as competências necessárias à vida diária, oferecendo formação em competências que respondam às exigências sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência directa em situações reais, fora da escola” (p. 34).

Vejamos o exemplo do programa HELIOS II (1996, cit. por Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2006), no qual a transição é definida como:

“(...) um processo contínuo de adaptação, envolvendo diferentes variáveis ou factores. É um processo que acontece permanentemente ao longo da vida de um indivíduo em momentos críticos como a entrada no jardim de infância, o fim da escolaridade obrigatória ou a mudança de ciclo de ensino (...) (p. 4).

Para o *International Labour Office* (1998, cit. por Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2006) a transição é:

“(...) um processo de orientação social que implica mudanças (...) e que é central para a integração na sociedade (...) A transição requer uma mudança no relacionamento, nas rotinas e na auto-imagem. Para garantir uma transição mais suave da escola para o trabalho, os jovens com necessidades educativas especiais necessitam de definir metas e de identificar o papel que querem desempenhar na sociedade (...)” (p. 8).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2000, cit. por Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2006) sugere que a TVA é, apenas, uma das transições por que o jovem tem de passar ao longo do seu percurso para a vida adulta. Num contexto de aprendizagem ao longo da vida, a transição da educação inicial, seja ela educação secundária ou terciária, é vista, meramente, como a primeira de muitas transições entre o trabalho e a aprendizagem, que os jovens experienciam ao longo das suas vidas.

No âmbito do trabalho desenvolvido pela Agência Europeia para a Transição para o Emprego, a TVA aparece como parte de um longo processo, cobrindo todas as etapas da vida de uma pessoa e que precisa de ser encaminhada de forma adequada. Esta transição, da escola para o mundo do trabalho, deve implicar a participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação de todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o setor do emprego (European Agency for Development in Special Needs Education, 2002, cit. por Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2006).

Assim, no ano 2002, a *European Agency for Development in Special Needs Education* organizou um relatório onde o conceito de transição da escola para o emprego não reúne uma única definição, no entanto, todas as definições possuem três ideias base:

- (1) Processo – no sentido do trabalho prévio solicitado e do período de tempo necessário para a transição;
- (2) *Transfer* – na passagem de um nível educativo ou de um período de vida para outro;
- (3) Mudança – em termos das situações pessoal e profissional.

Posto isto, de uma forma geral, entende-se por TVA a criação de condições para desenvolver um conjunto de competências que permitam à pessoa com deficiência melhorar aspetos como a autonomia, a capacidade de escolha, a tomada de iniciativa, a responsabilidade e participação, entre tantos outros. Uma tarefa aparentemente simples como a escolha entre duas peças de roupa ou sobremesa que se pretende comer, assumindo as consequências dessas escolhas, adquire aqui um valor de grande importância e pode constituir um passo relevante na promoção da capacidade de autodeterminação.

Na perspetiva de Barreto (2010), a TVA deve ser

“(…) um processo contínuo e dinâmico e deve envolver uma série de intervenientes que, em conjunto, colaborem no processo, de forma a conseguir respostas de qualidade para os jovens com deficiência. A família, os amigos, a comunicação dentro da própria família, o ambiente social são fatores favoráveis à inserção laboral. A evolução da situação económica e do mercado de trabalho, coloca hoje desafios complexos aos grupos sociais mais desfavorecidos. O desafio coloca-se na forma de repensar os modelos de vida ativa e profissional de forma a financiar o emprego e a atividade profissional deste setor da sociedade” (p. 46).

Deste modo, o momento da transição para a vida pós-escolar deve envolver uma contínua participação do jovem, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o mercado de trabalho que futuramente irá receber esses adultos numa nova etapa de vida. Garantir o acesso de todos os jovens a qualquer tipo de formação prática, respeitando as suas diferentes necessidades também são critérios a serem seguidos no processo de transição.

A transição é feita por uma equipa constituída por elementos da estrutura de orientação educativa da escola, docente ou técnico por ex.: elemento do conselho pedagógico, diretor de turma, elemento dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO); docente disponibilizado pela direção da escola, incumbido de assegurar a

prestação de qualquer medida de apoio educativo; elemento dos apoios educativos; encarregados de educação (ou seu representante).

Todo o processo deve estar articulado com as famílias dos alunos e com o próprio aluno, estando contemplado nos horários dos professores e/ou restantes técnicos que compõem esta equipa. Se existirem os SPO, estes devem dar apoio e coparticipar nesta equipa, designadamente nos processos de avaliação psicológica e pedagógica, incluindo capacidades e interesses dos alunos, na definição e prestação das medidas de apoio e no desenvolvimento e fortalecimento das relações da comunidade educativa.

A figura de mediador de transição tornará o processo mais eficaz, sendo da sua responsabilidade fazer a ligação da escola com os locais exteriores onde decorram os estágios, supervisionar esses estágios, sugerir as adaptações curriculares que acharem convenientes em função das necessidades e estabelecer os contactos com os outros organismos (Centros de Formação, Escolas Profissionais, Centros de Emprego, empresas, etc.), perspectivando soluções de continuidade após a saída da escola. Sempre que não haja possibilidade de criar condições para a existência do mediador, esta função deve ser assegurada por um elemento da equipa de transição, devendo ser designado pela sua capacidade para o desempenho deste papel e pela sua disponibilidade.

Um programa de orientação profissional pode ter características muito diferentes. No processo de escolha vocacional, assim como a possibilidade de desenvolvimento de uma carreira, a informação profissional desempenha um papel importante, em que se problematizam aspetos como as potencialidades académicas, o mercado de trabalho, as possibilidades de formação e principalmente as capacidades técnicas do aluno, bem como o envolvimento efetivo do aluno e da família em todo o processo (Fânzeres, 2007).

Tornar os programas educativos mais relevantes e adaptados a estes alunos poderá ser uma solução para vários problemas, incluindo aqueles com que se confrontam na fase de transição da vida pós-escolar (European Agency for Development in Special Needs Education, 1999, cit. por Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2006).

Muitas vezes, a preparação vocacional não está relacionada com práticas reais de emprego, tendo, muitas vezes, lugar em espaços segregados, nem sempre sendo orientada para profissões complexas. As pessoas com deficiências necessitam

receber as qualificações exigidas para o emprego, a formação deve ser mais ajustada às atuais exigências do mercado de trabalho para que haja sucesso na transição da vida pós-escolar destes jovens e se tornem, desta forma, adultos independentes e realizados profissionalmente (ILO, 1998, cit. por Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2006).

Como todos sabemos, o emprego é um elemento central da vida, numa sociedade moderna. Contudo, é frequente, as pessoas com deficiência encontrarem-se excluídas do mercado de trabalho. Por isso mesmo, é vital que as pessoas com NEE tenham direitos e oportunidades no desempenho de uma profissão.

Para isso, e porque que cada caso é um caso, com todas as suas especificidades, capacidades e limitações, meio envolvente e valores, torna-se necessário “ajudar” cada um dos nossos jovens a construir o seu projeto de vida num processo tão complexo como é o da TVA (Barreiro, 2005).

Com o objetivo de cooperar para uma sociedade mais inclusiva, o Estado Português tem vindo a fomentar medidas concretas para a inclusão de jovens deficientes no mundo do trabalho. Mas, o processo de transição para a vida pós escolar não se reduz ao Ministério da Educação. É um processo que engloba toda a sociedade e não apenas um grupo específico, não apenas uma área do saber mas um entrecruzar de valências e de ações multidisciplinares. Encarando o perfil do processo de transição, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social está “intimamente” relacionado e comprometido com este trabalho. Além da legislação que tem vindo a suportar estes conteúdos, importa reconhecer outras medidas e intervenções, todo um conjunto de manifestações práticas de organismos estatais, ou não, que têm vindo a colaborar com os agrupamentos nesta área.

O Decreto-Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto, tem como objetivo garantir aos jovens com deficiência, o direito ao acesso de um papel ativo na sociedade, através de medidas de ação que garantam o cumprimento dos seus direitos e deveres. O Estado, segundo este Decreto, é responsável pela adoção de medidas que certifiquem o direito e acesso à formação, habilitação e emprego de indivíduos com deficiência.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, menciona, no art.º 30.º, os tipos de colaborações e parcerias possíveis. Reportando-nos à transição para a vida pós escolar, recomenda que as escolas e agrupamentos desenvolvam parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, entre outros, para que seja possível:

- o desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;
- a transição para a vida pós escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego;
- a integração em programas de formação profissional;
- a preparação para integração em centros de emprego apoiado;
- a preparação para a integração em centros de atividades ocupacionais.

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 290/2009, de 12 de outubro, com base nas orientações e normas da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, foi homologado com os objetivos de promover a inserção profissional de pessoas com deficiência e incapacidades, fomentar o seu respeito, dignidade e igualdade de oportunidades, diminuindo, assim, a discriminação. Este Decreto cria o Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiência e Incapacidades, que compreende as seguintes medidas (art.º 1.º, ponto 1):

- apoio à qualificação;
- apoios à integração, manutenção e reintegração no mercado de trabalho;
- emprego apoiado;
- prémio de mérito.

O Programa define ainda:

- o apoio técnico e financeiro;
- a criação de centros de recurso de apoio à intervenção dos centros de Emprego;
- a criação de um Fórum para a Integração Profissional.

Importa ainda referir que o mesmo Decreto define a pessoa com deficiência e incapacidade da seguinte forma:

“(...) aquela que apresenta limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, e de cuja interacção com o meio envolvente resultem dificuldades continuadas, designadamente ao nível da obtenção, da manutenção e da progressão no emprego” (art.º 4.º, alínea a)).

Acrescenta, ainda, que a pessoa com deficiência e incapacidade e capacidade de trabalho reduzida é aquela que:

“(...) possua capacidade produtiva inferior a 90 % da capacidade normal exigida a um trabalhador nas mesmas funções profissionais ou no mesmo posto de trabalho, em razão das alterações estruturais e funcionais e das limitações de actividade delas decorrentes” (art.º 4.º, alínea b)).

Em suma, o processo de transição para a vida adulta a partir da escola deverá concretizar a realização, na medida do possível, dos projetos de vida de cada jovem em articulação com as entidades que permitam a continuidade, antecipando a resolução de alguns problemas que possam surgir no futuro (Fânzeres, 2007).

2. O CURRÍCULO NUMA PERSPETIVA INCLUSIVA

Atualmente, a inserção no mundo laboral dos diversos alunos que acabam a escolaridade obrigatória ou um curso superior está bastante comprometida. Assim, a inserção profissional daqueles que não concluem com eficácia a escolaridade básica estará, indubitavelmente, mais comprometida (Fânzeres, 2007). Deste modo, a inserção dos alunos com NEE está ainda mais complicada. É um problema de toda a sociedade e a escola não pode resolvê-lo isoladamente. Mas é obrigação da escola tomar um conjunto de medidas adaptando programas educativos e currículos para possibilitar aos alunos com NEE um ensino adequado às suas necessidades e particularidades nos anos terminais da escolaridade.

Como afirmam, Barreiro & Gonçalves (2005), o objetivo último da escola, é o de proporcionar à pessoa portadora de deficiência e/ou NEE, a viabilidade de se poder integrar social e profissionalmente no mercado laboral, quer em entidades públicas, quer em entidades privadas.

Segundo Mendes (2004), a individualização implica que os apoios possam ser decididos caso a caso, de acordo com as necessidades de cada aluno. A

funcionalidade dos apoios implica que estes tenham em conta os diferentes contextos de vida do aluno. Os apoios devem ser necessários e suficientes para que o aluno tenha um desempenho adequado na escola, no trabalho e na vida social, para que possa aceder à máxima participação em função dos seus interesses e capacidades.

A educação dos alunos com NEE, assim como a de todos, deve guiar-se pelo princípio da universalidade do direito à educação, sendo, em termos pedagógicos, orientada pelos princípios da integração, individualização e funcionalidade. A universalidade do direito implica que os apoios a assegurar sejam acessíveis a todos os alunos que deles possam beneficiar. A inclusão, como princípio, implica a colocação dos alunos com deficiência no mesmo local dos restantes alunos, participando das mesmas atividades dos seus colegas da comunidade, da mesma idade, sem deficiência.

O objetivo da intervenção educativa junto das crianças com DM é o mesmo de todas as outras crianças: possibilitar a todas as mesmas oportunidades e apoios, de forma a desenvolver todas as suas capacidades.

A desigualdade sofrida por cada indivíduo é pessoal e particular. Por isso, a sua educação não pode ser feita sem um ensino individualizado, centrado nas necessidades de cada um. Os currículos devem ser adaptados às necessidades dos alunos e não o inverso. As escolas devem, portanto, oferecer oportunidades curriculares que se adaptem aos alunos com diferentes interesses e capacidades (Bautista, 1997).

Os currículos deverão ter como objetivo final promover a adaptação social, incluindo uma panóplia de condutas que vão desde as aprendizagens escolares, como contar ou ler, ou os comportamentos exigidos pela vida diária, como a utilização de transportes públicos, até aos comportamentos obrigados pelas exigências sociais e culturais.

Nas crianças com DM, as aprendizagens efetuam-se de uma forma lenta, pelo que é importante focarmos a atenção apenas nos objetivos que realmente queremos ensinar. É essencial criar motivação e predisposição para aprender, através de situações de aprendizagem positivas, tendo sempre em conta as dificuldades destas crianças em efetuar a aquisição de noções abstratas, bem como desenvolver e dilatar os comportamentos e aprendizagens adquiridos a novas situações.

O trabalho diário com alunos com DM deverá ter como objetivo essencial o seu desenvolvimento, ou seja, ajudar cada aluno, de forma constante, a desenvolver ao máximo as suas capacidades, habilidades e qualidades pessoais e de os ensinar a adaptarem-se às necessidades da sociedade em que vivem.

As aprendizagens têm como objetivo fundamental a simplificação da vida futura numa perspetiva prática, ou seja, permitir uma inclusão e participação ativa e válida na vida em sociedade procurando sempre uma gradual autonomia do indivíduo.

Segundo Bautista (1997), existem princípios que não podem ser esquecidos na educação de alunos com DM:

- *princípio ativo* – o ensino não pode ser teórico e a criança tem de ser posta numa relação direta com os objetos;
- *princípio de estruturação* – o ensino tem de ser dividido em etapas;
- *princípio de transferência* – as aprendizagens devem ser utilizadas em situações idênticas.

A educação visa responder às necessidades educativas de cada aluno, tendo em conta as suas especificidades e é através da individualização que se garante que a normalização corresponda a uma igualdade de oportunidades:

- *normalização* – a educação, o mais inclusiva possível, tem por objetivo facilitar à criança com DM condições de vida o mais próximo das que usufruem as crianças da mesma idade e no mesmo meio social e cultural;
- *funcionalidade* – as aprendizagens adquiridas devem ser utilizadas, de imediato ou mais tarde, na sua vida fora da escola e contribuir para aumentar a autonomia, tanto nas tarefas de independência pessoal, como permitindo a sua participação na comunidade em que vive e nas atividades da vida diária;
- *individualização* – as atividades a desenvolver com o aluno deverão ser preparadas numa base estritamente individual;
- *motivação para as aprendizagens sociais* – é necessário criar situações de aprendizagem positivas nos aspetos sociais e afetivos.

É fundamental envolver os alunos, não só intelectual, mas afetivamente, não os desmotivar quando as suas realizações sejam inferiores ao esperado. É importante investir num ensino ativo, constante e progressivo.

No decorrer de todo o processo de intervenção educativa subjaz, como pilar de suma importância, a fundamental articulação entre a escola e a família, bem como a articulação entre os diversos profissionais. Uma atitude positiva por parte dos pais favorece a inclusão social e escolar e, sempre que possível, deve ser dada a escolha sobre o tipo de resposta educativa que pretendem para os filhos.

A escola deve desenvolver com os alunos com DM um trabalho que tem como objetivo a sua qualidade de vida futura. Relativamente aos alunos com DM ligeira não deverá existir uma grande diferença entre os seus currículos e os dos outros da classe. Deverá ser dada uma grande importância aos comportamentos adaptativos de forma a dotar o aluno com as competências sociais necessárias a um pleno funcionamento e participação na vida em sociedade (Santos & Morato, 2002).

Quanto às crianças com DM moderada é de extrema importância a estimulação ambiental que recebem durante os primeiros anos de vida, sendo isto um fator decisivo para uma evolução favorável. Estas crianças, dentro de um grupo social estruturado, podem desenvolver-se com certa autonomia, embora necessitem sempre de supervisão social adequada.

Segundo Bautista (1997) as crianças/alunos com DM grave embora possam realizar alguma aquisição verbal, a linguagem, quando existe, é muito elementar. Podem realizar alguns trabalhos mecânicos e manuais simples, porém, sempre sob supervisão direta. Para participar corretamente há estratégias fundamentais que todo o educador deverá ter presente na sua atividade educativa:

- *Rotina* – é importante que se crie uma rotina diária consistente, de forma a permitir à criança antecipar o que vai acontecer;
- *Mediação social da aprendizagem* (associação da linguagem e da ação) – ajuda verbal ou física do que a criança está a efetuar, assim ajuda-se inicialmente a criança, pretendendo-se que vá reduzindo para maximizar a sua independência social;
- *Princípio da transferência* – as aprendizagens efetuadas em situações análogas; repetição constante do que se quer ensinar;
- *Contrato de consequências* – acordo entre os envolvidos, onde são especificadas as consequências de determinados comportamentos;

- *Contingências grupais* – o professor responsabiliza o grupo sobre determinada tarefa ou comportamento individual;
- *Princípio de Premack* – a utilização de atividades familiares para implementar outro tipo de atividades semelhantes.

3. MEDIDAS EDUCATIVAS

3.1. PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

A definição do que é o PEI vem do Reino Unido pelo *Department for Education and Employment* (1995 cit. por Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2006):

“Um PEI estabelece o currículo que uma criança com necessidades educativas especiais segue e é criado para definir as estratégias a utilizar para responder às necessidades identificadas da criança (...) o PEI deve registar apenas o que é adicional ao currículo ou diferente do plano curricular diferenciado previsto para todas as crianças” (p. 24).

A política educativa atual orienta para que os alunos com NEE sejam, preferencialmente, integrados em turmas regulares. Para cada um destes alunos, deve ser elaborado um PEI, sendo essencial que se criem condições para que possam ser trabalhadas as atividades de expressão e as atividades manuais.

Segundo a *Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial* (2006), um PEI pode ser sumariado da seguinte forma:

- Um documento que cobre todos os aspetos relacionados com a educação do aluno (estratégias, recursos, resultados), com focagem específica na educação. Os aspetos pessoais e sociais parecem nem sempre desempenhar um papel importante, mas devem ser tomados em consideração;
- O professor é o profissional chave responsável pela elaboração do PEI, em estreita cooperação com o aluno, a sua família e com todos os outros profissionais envolvidos.

Sempre que os alunos revelem severas dificuldades de acesso ao currículo comum e comprovadamente o seu perfil de atividade e participação nas atividades

escolares e sociais é de todo grave, é possível e desejável delinear um currículo alternativo, denominado, à luz da Lei, de CEI (Decreto-Lei n.º 3/2008, art.º 21.º) de forma a responder às suas necessidades especiais evidenciadas. Esta opção não invalida que o aluno esteja inserido em turmas regulares acedendo ao maior número de atividades desenvolvidas pela turma e pela escola. Cada aluno tem as suas especificidades, devendo sempre procurar-se o desenvolvimento das competências para permitir a máxima autonomia, facilitando uma futura integração socioprofissional, ou seja o seu futuro pós-escolar.

Para os alunos a que, no seu PEI, foi aplicada a medida “currículo específico individual”, três anos antes de concluírem a escolaridade obrigatória, deverão ser elaborados planos individuais de transição. Sempre que possível, para a prática de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

Essa transição poderá ser organizada em duas fases:

- 1.ª Fase – as atividades de educação laboral poderão centrar-se nos recursos existentes na própria escola: trabalhos manuais (madeiras, papéis, metais, argilas, tecidos e fios, etc.); serviços domésticos (atividades relacionadas com a cozinha, refeitório, bar, lavandaria e limpezas); jardinagem; manutenção da escola (fechaduras, vidros, etc.). Nesta fase, e em articulação com o Centro de Emprego, deverá ser feito o levantamento de empresas e serviços públicos que se mostrem disponíveis para colaborar com a escola na transição para a vida adulta.
- 2.ª Fase – esta fase é caracterizada por experiências laborais, a serem realizadas pelos alunos na comunidade (empresas, serviços públicos, etc.), durante alguns dias por semana.

3.2. CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL

O processo educativo envolve sempre a tomada de decisões sobre o que ensinar, como ensinar e quando ensinar, no entanto, a flexibilização e adequação dos currículos à diversidade dos alunos e dos contextos em que se desenvolvem, constituem hoje em dia uma preocupação generalizada.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, no seu artigo 21.º, prevê a possibilidade de se desenhar um CEI, que é “(...) aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino” (art.º 21.º, ponto 1).

Deste modo, o CEI pressupõe “(...) alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem” (art.º 21.º, ponto 2).

Ainda segundo este normativo, o CEI “(...) inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar” (art.º 21.º, ponto 3).

Educar alunos com NEE, nomeadamente os alunos com DM, tem na nossa ótica, como objetivo central não unicamente a sua capacitação académica, mas, sobretudo, o desenvolvimento de competências que contribuam para uma futura inserção social e profissional e para uma vida o mais autónoma possível. Assim, os Currículos Funcionais (CF), sustentados por Brown (1989), Costa, Leitão, Santos, Pinto e Fino (1998), Rodrigues (2001, 2003) e Vieira e Pereira (2012), visam dar ao sujeito com DM a oportunidade de uma vida o mais independente possível, significando isso, que ele poderá fazer escolhas e tomar decisões sobre o que quer fazer, permitindo-lhe funcionar de forma autónoma e eficaz, aumentando competências para atuar nos seus meios significativos.

Para Santos e Lopes (1993), autonomia não é um dado adquirido, é antes uma meta a atingir, uma potencialidade a desenvolver, uma competência a exercitar. Autonomia é, de facto, um processo nunca acabado na relação pessoal do homem com o meio, no entanto, urge entender que não é uma ilusão, quando o respeito pela dignidade da pessoa está presente nas relações entre os homens.

Segundo Rodrigues (2001), o currículo é “todo um conjunto de experiências planeadas proporcionadas a um indivíduo ou grupo, tanto em actividades académicas como noutros contextos habilitativos, com vista a melhorar a sua inclusão e a sua qualidade de vida” (p. 29). Por isso a sua importância quando se trata da transição para a vida pós-escolar, pois o ensino funcional é, assim, um ensino direccionado para a preparação do aluno no sentido deste funcionar em ambientes pós escolares, o que, nos anos terminais da escolaridade, significa uma preocupação acrescida com a preparação desses alunos, criando condições para que possam atuar, tão independentemente quanto possível, numa vasta gama de ambientes comunitários (Brown, 1989, cit. por Pereira, 1998).

Conforme aponta Rodrigues (2001, cit. por Ferreira, 2012), a conceção de CF

“(...) parte da ideia de que as pessoas com NEE, especialmente as que apresentam níveis adaptativos mais baixos, têm o direito a desenvolver actividades que vão além do ocupacional, ou seja, actividades que lhes promovam uma vida mais autónoma e com maior qualidade, contribuindo então para o desenvolvimento pessoal e social” (p. 46).

Os CF têm sido definidos como currículos que têm por objetivo auxiliar o desenvolvimento das competências essenciais à participação numa multiplicidade de ambientes, que preparam os alunos para responder às suas necessidades presentes e futuras, ou, ainda, como um conjunto de conteúdos de aprendizagem que visam a preparação de alunos com deficiência nas áreas do desenvolvimento pessoal e social, das atividades da vida diária, da adaptação ocupacional (Costa *et al.*, 1998; Madureira & Leite, 2003).

As características fundamentais dos CF são, segundo Brown (1989, cit. por Ferreira, 2012):

- currículos individualizados, ou seja, adaptados a cada aluno, num dado contexto familiar e social;
- currículos relacionados com a idade cronológica, a fim de evitar a infantilização das crianças/ jovens, dignificando e promovendo a sua autoestima;
- currículo que inclui, equilibradamente, atividades funcionais úteis para o aluno ou para a comunidade em que está, mas também atividades académicas, recreativas, desportivas ou culturais promovendo assim o desenvolvimento de uma vida de qualidade.

Estes currículos devem oferecer uma dimensão longitudinal, uma vez que se qualificam pela utilidade para o aluno ao longo da sua vida, tendo a viabilidade de ser praticados fora do ambiente escolar, sem intervenção direta do professor (na família, no convívio social, nas atividades recreativas ou no emprego) e tanto quanto possível na presença de pessoas que não são profissionais da educação, em contextos naturais e situações significativas. A previsão do tempo que o aluno leva para aprender é outra característica a ter em conta nestes currículos. Por último, estes currículos pretendem “responder às expectativas presentes e futuras dos pais ou, quando possível, dos próprios alunos” (Ferreira, 2012, p. 51).

O CF deve completar um conjunto de capacidades de vida essenciais, tais como, as aptidões sociais (comunicação interpessoal, aparência aceitável e sensibilidade para com o outro), a gestão do dinheiro, do tempo e saber procurar emprego.

O papel dos apoios educativos, sobretudo os assegurados pela Educação Especial, deve ser encarado com a finalidade de possibilitar ao aluno a plena participação na vida da turma e dar-lhe o complemento de treino funcional que a vida na escola por si só, ainda não lhe proporciona.

Também, de suma importância, é o envolvimento das famílias. Este envolvimento, num processo pedagógico orientado pelo princípio da funcionalidade, é tão natural que este processo não pode existir sem este envolvimento. A cooperação pais-professores é um dos tópicos mais valorizados na Educação Especial e insere-se na preocupação mais alargada de dinamizar as potencialidades dos jovens com DM, decorrentes da ajuda e cooperação (Vieira & Pereira, 2012, Pereira, 1998; Correia, 1999, Costa *et al.*, 1996).

No que respeita à estrutura do currículo e, na perspetiva de Vieira e Pereira (2012), os especialistas do modelo ecológico (Brown, 1989, Sehba, 1988, Valletutti, 1980) consideram que todo o trabalho com pessoas com DM deve ser feito no contexto das atividades diárias, preferindo, por isso, organizar o currículo utilizando os grandes ambientes onde o indivíduo vai viver com as suas áreas estruturantes. Já o modelo desenvolvimentista assenta a organização dos conteúdos do currículo em áreas de progresso, tomando o seguimento natural do desenvolvimento do indivíduo.

Os progressos alcançados pelos alunos com DM são importantes, não só para si, como para as famílias e para a comunidade. Para todas as pessoas a vida é composta de uma série de mudanças e, convencionalmente, a transição para a vida pós escolar refere-se ao período em que a pessoa, com e sem DM, deixa a escola e se integra no mundo do trabalho. Neste contexto, a escola e especialmente os CF devem ter o desejo de preparar, desde os primeiros anos, alternativas que favoreçam uma vida autónoma para os alunos com DM e em que tenham lugar as condições que fundamentalmente qualificam uma vida com qualidade.

Como vimos, os seus objetivos gerais devem favorecer a continuidade de autonomia pessoal e social, desenvolver as suas potencialidades, ter utilidade na vida adulta e abrir novos caminhos hoje, para um possível amanhã. Isto é, os objetivos

devem ser definidos de acordo com a sua capacidade de compreensão, realização e interesses evidenciados de forma a fornecer conhecimentos de carácter utilitário.

O estabelecimento de metas diferentes de aprendizagem e o ensino de matérias específicas não invalida que, na medida do possível, o aluno frequente algumas disciplinas da turma do ER e que participe em diferentes atividades desenvolvidas pela escola. A frequência de um CEI, durante os anos relativos à escolaridade básica, conduz à obtenção de um certificado, com efeitos no domínio da formação profissional e do emprego.

Em jeito de conclusão podemos, expressar que os CEI se baseiam no princípio de que os jovens com DM têm direito a uma vida de qualidade em que lhes possa ser garantida autonomia e o facto de poderem participar numa vida familiar, social e laboral.

3.3. PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO

Para que a transição da escola para a vida adulta seja um sucesso, é fundamental, durante a idade escolar, que a escola fomente, entre outros, a criação de uma equipa que se responsabilize pela elaboração de um PIT.

Um PIT é um instrumento, uma ferramenta, sob a forma de documento, no qual é registado o passado, o presente e o futuro desejado pelos jovens. Deve incluir informação sobre o universo da vida do jovem: condições familiares, história médica, tempos livres, valores e background cultural, e ainda informação sobre a sua educação e formação (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2006).

De acordo com Mendes (2004), este plano visa os seguintes objetivos específicos:

- continuação do progresso nas áreas académicas, aplicadas em coordenação com as atividades de treino laboral que os alunos estejam a realizar, garantindo-se a “funcionalidade das mesmas”;
- continuação do desenvolvimento das atividades criativas, recreativas, desportivas e culturais que possam contribuir para o enriquecimento da vida do aluno, sob o ponto de vista pessoal e social;

- ampliação do âmbito das atividades de treino laboral, tanto no tempo que lhes é destinado, como na complexidade das competências em causa, quer no nível de autonomia exigido;
- introdução de conteúdos funcionais apropriados às idades e necessários ao longo da vida.

Segundo o mesmo autor, os elementos obrigatórios à sua elaboração são:

- de quem e de quê;
- ações a desenvolverem junto do aluno, dos pais, da escola e outras instituições da comunidade, para atingir os objetivos;
- modalidade e critérios de avaliação do processo de transição;
- responsáveis pelo desenvolvimento de cada uma dessas ações.

Um planeamento eficaz da transição segue os princípios que estão de acordo com os objetivos da transição, respeitando as diferenças relacionadas com as características e valores das famílias.

De acordo com a *Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial* (2006), os princípios orientadores básicos do planeamento de um PIT são os seguintes:

- A pessoa com necessidades especiais deve participar ativamente no planeamento do seu PIT;
- As famílias devem ser envolvidas;
- O planeamento deve envolver a cooperação e a colaboração entre os intervenientes;
- O planeamento deve ser flexível para responder às mudanças de valores e de experiências.

Um PIT proporciona um enquadramento que tem por fim assegurar uma melhor entrada no emprego. Reflete um processo dinâmico que envolve:

- As características dos jovens (competências, capacidades e expectativas);

- As exigências do setor empregador;
- A revisão permanente de um plano de ação.

Todo o processo de implementação do PIT deve ser acompanhado e constantemente monitorizado. A avaliação do mesmo é parte complementar, devendo cada passo ser avaliado antes de passar ao seguinte.

O PIT deve conter o nível intelectual do aluno, as tarefas a desenvolver, as estratégias a utilizar, as competências a adquirir, a clarificação de papéis, a responsabilidade de cada interveniente, bem como os momentos e formas de avaliação. Para os jovens mais incapacitados, que no futuro não poderão exercer uma atividade profissional, "(...) a pesquisa deve incidir na procura de centros de actividade ocupacional que possam proporcionar actividades do seu interesse e de acordo com as suas competências" (Pereira, 2008, p. 32).

Em suma, o PIT deve garantir ao jovem o aconselhamento e o apoio de que necessita antes, durante e depois do período de transição. Também as famílias precisam de ser parceiros ativos como defensores e como apoiantes pelo que a situação familiar deve ser tida em conta pelos profissionais (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2006).

PARTE II

COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

Após um estudo da problemática fundamentada numa descrição teórica contextual, propomo-nos, neste capítulo, efetivar a definição do problema, definir os objetivos – geral e específicos – apontar o tipo de estudo realizado, apresentar a amostra, os instrumentos de recolha de dados a que recorreremos e, por fim, os procedimentos adotados.

Segundo Fânzeres (2007), a metodologia é a forma como utilizamos maneiras diferentes de fazer coisas com intentos diferentes, ou seja, maneiras de formular problemas, hipóteses, métodos de observação e recolha de dados, medida de variáveis e técnicas de análise de dados. Segundo o mesmo autor, a metodologia inclui, também, aspetos da filosofia e da ciência, pressupondo uma constante atitude crítica, sobretudo quando tal análise assume a forma de uma crítica epistemológica dos conceitos utilizados, no quadro de uma investigação.

Para Fortin (2009), a metodologia é um conjunto de métodos e técnicas que orientam a elaboração de uma investigação científica, pertencendo à parte de um trabalho científico onde são descritos os procedimentos utilizados durante as várias etapas da elaboração dessa investigação.

1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A par do progresso e das mudanças que ocorreram e ocorrem na sociedade, a educação tem-se desenvolvido e constituído num sistema organizado de leis, instituições, programas, métodos e sistemas de avaliação tendo como filosofia de base a inclusão.

A aprovação da LBSE, em que o direito à diferença foi consagrado como um princípio organizativo do sistema, pretendeu promover uma igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar, tornando o sistema Educativo mais abrangente, defendendo o ideal “Todos diferentes, todos iguais”.

Mais recentemente, a lei em vigor (Decreto-Lei n.º 3/2008) considera a necessidade de se preparar a transição para a vida pós-escolar dos jovens com NEE, através de um PIT que: “(...) deve promover a capacitação e a aquisição de

competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária” (art.º 14.º, ponto 3).

Atendendo ao enquadramento legal, adota-se, assim, a necessidade de construção de um projeto de vida para os alunos com NEE. Mas, segundo vários autores (Brown, 1989; Vieira & Pereira, 2012; Rodrigues, 2001), este projeto de vida, para conseguir resultados positivos, necessita de ser inclusivo, ativo, contextualizado, transdisciplinar e enquadrado no Projeto Educativo da Escola, sendo indispensável, também, o apoio por parte da sociedade.

Considerando o que foi dito anteriormente e pegando nas palavras de Fortin (1999) que nos dizem que toda a investigação “(...) tem como ponto de partida uma situação considerada problemática, isto é, que causa um mal estar, uma irritação, uma inquietação e que, por consequência exige uma explicação ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno” (p. 48), delineámos como ponto de partida do nosso estudo a seguinte questão:

- Como reagem os professores no acompanhamento dos jovens com DM, face à necessidade de se preparar o seu processo de transição para a vida ativa?

2. OBJETIVO GERAL

Com base na Educação Inclusiva, todas as crianças deverão aprender juntas, devendo, para isso, a escola adaptar-se aos vários ritmos e estilos de aprendizagem, facultando, desta forma, um ajustado nível de educação para todos.

A estruturação das atividades com base num currículo funcional possibilita aos alunos com NEE um maior grau de participação e efetivas oportunidades de aprendizagem, preparando os alunos “para a vida” (Brown, 1989).

A transição para a vida pós-escolar de jovens com NEE é um processo complexo, por vezes problemático e tortuoso, quer para os próprios, quer para as suas famílias e para os profissionais ligados a este processo.

Qualquer investigação estabelece, segundo Quivy e Campenhoudt (1998), uma procura no sentido de melhorar o conhecimento. Desta forma, é fundamental a opção por um caminho claro e objetivo, de forma a organizar o estudo com

congruência. Por isso, a definição e apresentação dos objetivos que pretendemos atingir, baseados no problema em estudo, assumem especial importância.

Assim, o objetivo central da nossa investigação é:

- Caracterizar um aluno com DM para construir um PIT adequado às suas características específicas.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Partindo do objetivo geral anteriormente enunciado, apresentamos, agora, os objetivos específicos que delineámos e que nos propomos avaliar no final da investigação:

- Aprofundar conhecimentos sobre a DM;
- Caracterizar pormenorizadamente o aluno;
- Construir um PIT para ser implementado nos anos subsequentes;
- Apresentar o PIT no Agrupamento.

Ainda que esta investigação encerre em si o risco de nos cingirmos a uma abordagem de carácter micro, marcada por particularidades, prosseguiremos o nosso estudo mantendo esta opção em favor dos desequilíbrios que nos conduzem à reflexão, elegendo as circunstâncias onde nos encontramos como ponto de partida. Tal como sugere Hillman (1993):

“(...) simplesmente começemos onde estamos, no meio da confusão. Não para ficar nela, mas para, estando nela, captar suas configurações e contradições, enxergar nossos limites e descobrir, mesmo na sua opacidade, sinais, indícios de nossas possibilidades” (p. 142).

4. TIPO DE ESTUDO

Dentro dos planos qualitativos que nos foram expostos, escolhemos o *estudo de caso*, que, na perspectiva de Stake (2007), pretende compreender um fenómeno na

sua complexidade, numa situação particular e num determinado contexto. Trata-se, pois, de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão, simultaneamente, envolvidos diversos fatores.

O estudo de caso constitui uma estratégia de pesquisa utilizada nas ciências sociais com bastante regularidade. De acordo com Yin (1994), podemos afirmar que é a estratégia mais utilizada quando se pretende conhecer o “como?” e o “porquê?”, quando o investigador detém pouco controlo dos acontecimentos reais ou mesmo quando este é inexistente e quando o campo de investigação se centraliza num facto natural dentro de um contexto da vida real.

Gonçalves (2010) considera que tal abordagem qualitativa constitui um importante instrumento de investigação, na medida em que se ancora numa “(...) perspectiva compreensiva, ou seja, na necessidade de compreender e interpretar o significado dos fenómenos sociais; nesta medida, permite a descrição, interpretação e análise crítica ou reflexiva sobre os fenómenos estudados e aumenta o carácter reflexivo das práticas e propostas educativas do campo em estudo” (p. 48).

O objetivo do estudo de caso, como salienta Yin (2005), é explorar, descrever ou explicar. Stake (2007) confirma esta ideia ao afirmar que o estudo de caso permite descrever situações ou factos, proporcionando conhecimentos acerca do fenómeno estudado, assentando numa pesquisa intensiva e aprofundada de um determinado objeto de estudo, que se encontra bem definido e que visa compreender a singularidade e globalidade do caso em simultâneo. Por seu lado, Ponte (1994) considera que o objetivo é descrever e analisar. A estes dois Merriam (1998) acrescenta um terceiro objetivo, avaliar. De forma a sistematizar estes vários objetivos, Gomez, Flores e Jimenez (1996) referem que o objetivo geral de um estudo de caso é: “(...) explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar” (p. 99).

Importa realçar que, para Stake (2005), o estudo de caso possibilita prestar atenção aos problemas concretos das nossas escolas, porque o caso “(...) pode ser um menino. Pode ser um grupo de alunos ou um determinado movimento de profissionais preocupados com uma situação relativa à infância” (p.15).

Coutinho e Chaves (2002) refere que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação. Da mesma forma, Ponte (2006) considera que:

“É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (p. 2).

Segundo Yin (2005), o primeiro passo no estudo de caso é “definir o caso que está a estudar” ou seja, o “tópico” ou “unidade de análise” e o seu subtópico ou contexto social (p. 383).

É, também, relevante a decisão de usar um estudo singular ou múltiplo. Na nossa investigação optámos por realizar um estudo de caso simples, porque, como refere Yin (2005), “(...) focar um caso singular obriga a devotar cuidadosa atenção a esse caso” (p. 384). E foi o que pretendemos fazer: “devotar cuidadosa atenção” a um aluno com DM, caracterizando-o pormenorizadamente, de forma a traçarmos um PIT adequado às suas especificidades.

5. AMOSTRA

Num estudo de caso a seleção da amostra é fundamental, uma vez que constitui o cerne da investigação. No entanto, apesar da seleção da amostra ser extremamente importante, Stake (2007) sugere que a investigação, num estudo de caso, não é baseada em amostragem. Contudo, ao escolher o “caso” o investigador estabelece um fio condutor lógico e racional que guiará todo o processo de recolha de dados.

Deste modo, a amostra da nossa investigação é constituída por um jovem do género masculino, com 19 anos (no início da realização do estudo, completando 20 anos, antes do término do mesmo), com diagnóstico médico de DM severa, a quem, por motivos de confidencialidade, demos o nome de Rui. O Rui integra uma turma do 10.º ano de escolaridade, numa escola pública de um meio rural.

6. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

6.1. PESQUISA DOCUMENTAL

Na análise documental, o investigador deverá certificar-se da veracidade e da credibilidade dos documentos e de cruzar as informações recolhidas por outras fontes de informação. O recurso à análise de documentos oficiais ou pessoais pode contribuir, de uma forma excelente, para a recolha de dados.

Assim, para atingirmos os objetivos propostos para este trabalho foi necessária uma pesquisa bibliográfica e documental, que nos permitiu aprofundar conhecimentos teóricos para a fundamentação do caso em estudo. Deste modo, para além da pesquisa bibliográfica efetuada, consultámos o processo individual do aluno, concretamente os seguintes documentos:

- PEI (e.g. Anexo 1);
- CEI (e.g. Anexo 2);
- Declaração do Centro de Saúde da área de residência (e.g. Anexo 3);
- Declaração do Departamento de Pedopsiquiatria e Saúde Mental Infantil e Juvenil (e.g. Anexo 4);
- Relatórios Psicológicos:
 - 2005 (e.g. Anexo 5);
 - 2007 (e.g. Anexo 6);
- Relatório de Terapia da Fala (e.g. Anexo 7);
- Relatórios de Acompanhamento Psicológico – 1.º e 2.º Períodos (e.g. Anexo 8).

6.2. ENTREVISTA

Para além da pesquisa documental e embora não sendo um instrumento fácil de conduzir, pois requer alguma preparação, optou-se pela entrevista por a considerarmos a mais adequada aos propósitos deste trabalho, além de possibilitar aos entrevistados grande margem de liberdade para falarem das suas vivências como professores de alunos com DM e declararem as suas opiniões.

Deste modo e de acordo com Ketele e Roegiers (1999), a entrevista:

“(...)é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações. Através de um questionamento oral ou de uma conversa, um individuo ou uma informação chave pode ser interrogado sobre os seus atos, as suas ideias ou os seus projetos. Previamente, a entrevista carece de um propósito (tema, objetivos e dimensões) bem definido e é essencial ter uma imagem do entrevistado, procurando caracterizar sucintamente a pessoa” (p.18).

O recurso à prática da entrevista apresenta algumas vantagens, mas também restrições. Uma das vantagens da entrevista é que pode ser aplicada à população em geral, mesmo às pessoas que não sabem ler ou escrever. A interação entre o entrevistador e entrevistado permite um maior favorecimento de uma troca afetiva entre as partes que por sua vez permite uma espontaneidade nas respostas dos entrevistados (Vaz-Freixo, 2009).

Na perspectiva de Quivy e Campenhoudt (1998), a entrevista tem como principais vantagens o grau de profundidade que se consegue obter dos elementos em análise e a flexibilidade e a fraca diretividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores.

As desvantagens da entrevista estão muitas vezes associadas às limitações do entrevistador, podendo existir uma dificuldade na expressão e compreensão daquilo que se pretende pesquisa. Na realidade o entrevistado pode sentir alguma insegurança em relação ao seu anonimato, retendo alguns dados importantes (Vaz-Freixo, 2009). Contudo, é importante frisar que antes do início das entrevistas, houve um diálogo prévio, onde os entrevistados foram informados acerca dos objetivos do estudo, a sua pertinência, também como do anonimato e confidencialidade das suas declarações. Para além disto, as entrevistas calendarizam-se em função da disponibilidade dos intervenientes, e foram gravadas com a autorização prévia de todos os entrevistados.

Para Manzini (1990), a entrevista semiestruturada está focada num assunto sobre o qual elaboramos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões essenciais às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

No nosso estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas à professora de educação especial, à encarregada de educação,

aos professores a cujas disciplinas o aluno assiste, para melhor conhecer o caso em estudo. Como refere Gil (1995) a utilização de entrevistas, semiestruturadas com perguntas abertas, proporciona-nos uma ampla variedade de respostas, pois podem ser expressas livremente pelo respondente.

As entrevistas semiestruturadas permitem-nos ir ao encontro das práticas e acontecimentos com os quais os sujeitos entrevistados se deparam tendo em conta “(...) os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações, as leituras que fazem das próprias experiências” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 193).

O recurso à entrevista semiestruturada favoreceu a tomada de consciência das vivências dos professores, relativamente ao ensino dos alunos com DM e permitiu que exprimissem “(...) os seus sentimentos e os seus interesses sem receio de estarem a ser manipulados pelo entrevistador” (Lessard-Hebert *et al.* 1990, p. 163).

Manzini (2003) salienta que é possível uma planificação na recolha de informações por meio da elaboração de um guião com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O guião serve, então, além da recolher as informações básicas, como um meio para o investigador se organizar para o processo de interação com o entrevistado. Assim, para que as informações obtidas e os objetivos a atingir sejam pertinentes ao estudo, concebemos um guião de entrevista direcionado a sujeitos considerados de informantes-chave, nomeadamente: o professor da educação especial, os professores do ensino regular do aluno e encarregado de educação (e.g. Anexo 9).

Após a realização das entrevistas, realizámos a transcrição das mesmas (e.g. anexo 10), uma vez que, de acordo com Simões (2006), a entrevista pressupõe dois atos; o de entrevistar; e o da transcrição sob a forma de perguntas e respostas ou de relato do diálogo estabelecido entre o entrevistado e o entrevistador.

Seguidamente, procedemos à análise de conteúdo do material recolhido (e.g. Anexos 12, 13, 14 e 15), tendo em conta a opinião de Bardin (1995) quando refere que, depois de registada em suporte digital, a informação recolhida pela entrevista é tratada com vista ao seu estudo e à redação das conclusões, conservando-se o máximo de informações linguísticas e paralinguísticas (prosódia, aspetos suprasegmentais).

7. PROCEDIMENTOS

Esta investigação foi efetuada mediante alguns procedimentos importantes. Inicialmente, foram cumpridas todas as formalidades burocráticas, nomeadamente a obtenção da autorização, tanto do diretor do Agrupamento de Escolas, como da Encarregada de Educação do aluno (e.g. Anexo 15), para que pudéssemos iniciar a realização do estudo de caso do Rui.

Depois de obtidas as referidas autorizações, iniciámos a recolha de informação, através da pesquisa documental do processo do aluno. De seguida, procedemos à organização, categorização e tratamento da informação recolhida. Passada esta etapa, iniciámos a apresentação dos resultados, na qual apresentamos o estudo detalhado do sujeito. Por fim, procedemos à construção do PIT, tendo por base as características específicas do aluno e as informações que recolhemos dos referentes teóricos.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo procederemos à apresentação e interpretação dos dados recolhidos pelos instrumentos a que recorreremos. De modo a facilitar a sua interpretação, dividimos a apresentação pelos seguintes pontos: Caracterização e História Familiar, Diagnóstico da Problemática, Percurso Escolar e, por fim, Caracterização Atual, pessoal/social e escolar.

1. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Como referimos anteriormente, os dados que vamos apresentar foram recolhidos, quer através da pesquisa documental do processo do aluno, quer através de entrevistas realizadas a alguns sujeitos envolvidos no seu processo educativo. Deste modo, o Quadro 2 sintetiza as principais características dos entrevistados.

Quadro 2: Caracterização dos entrevistados

Sujeito	Idade	Género	Habilitações académicas	Experiência profissional	Tempo de serviço	Funções
E1	53 anos	Feminino	Ensino secundário	---	---	Encarregada de educação
E2	37 anos	Feminino	Mestrado	1.º Ciclo Educação Especial	11 anos	Docente de Educação Especial
E3	40 anos	Feminino	Licenciatura	Ensino de Espanhol	14 anos	Docente de Espanhol
E3	30 anos	Feminino	Mestrado	Treino desportivo para deficientes 4 anos de voluntariado APPCDM	9 anos	Diretora de turma Docente de Educação Física

1.1. CARACTERIZAÇÃO E HISTÓRIA FAMILIAR

Ao nível sociofamiliar, o Rui vive com os pais e, desde dezembro de 2012, também com a irmã mais velha que, até aqui, vivia com a avó materna, falecida no mês referido (e.g. Figura 2).

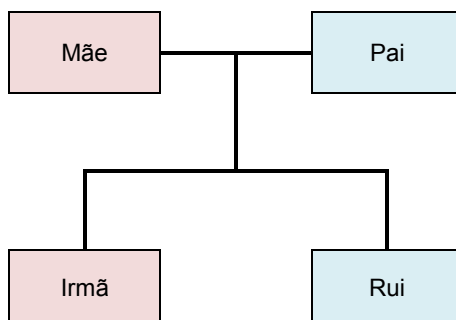


Figura 2: Organograma da família do Rui

A mãe é doméstica e o pai desempregado e vivem do Rendimento Social de Inserção.

A mãe viveu e estudou em Espanha e não sabe ao certo qual o ano de escolaridade que adquiriu, embora diga que tem o ensino secundário. O pai tem o 4.º ano de escolaridade.

Do conhecimento que temos da família, podemos considerá-la sem boas condições socioeconómicas.

Na perspetiva da mãe, o nascimento do Rui não veio alterar a dinâmica familiar: “(...) não mudou nada” (E1, e.g. Anexo 11). Contudo, acaba depois por afirmar que a filha mais velha foi viver com a avó materna em Espanha, de forma a que pudesse ter mais tempo para apoiar o filho: “(...) a minha mãe disse: “- Depois deixas aqui a menina porque andas para trás e para a frente com ela”. E deixei-a lá, até agora, esteve 24 anos com a avó” (E1, e.g. Anexo 11). Desta forma, verificamos que as crianças e os jovens com deficiência, apesar de pouco visíveis, interferem muitas vezes na dinâmica familiar, porque a sua própria existência modifica o ambiente à sua volta e, de certa forma, obriga as pessoas a adotar medidas em relação a eles (Oliver, *et al.*, 2004). Da mesma forma que a família, ao introduzir a criança no mundo social de que faz parte, intervém de alguma forma nele.

A reação da mãe perante as dificuldades do filho foram aceites com algum conformismo: “(...) lá me conformei (...) não tive outro remédio” (E1, e.g. Anexo 11). Para isto pode ter contribuído o facto de, também ela, ter tido um irmão com problemas: “(...) também tive um irmão e agora... ultimamente coitado” (E1, e.g. Anexo 11). Talvez por isso, também, o maior apoio foi-lhe dado pela sua mãe: “(...) mais apoio foi da minha mãe (...)” (E1, e.g. Anexo 11).

Esta mãe teve necessidade de procurar ajuda junto de profissionais (médicos) que lhe proporcionaram todo o apoio possível: “(...) senti que fosse ao médico (...) disseram o que era, que (...) não brincava, mas depois já (...)” (E1, e.g. Anexo 11).

Estas famílias necessitam de informação sobre a deficiência e, sobretudo, que as ajudem a aceitar essas crianças, que lhes demonstrem solidariedade, para que, em momento algum, se sintam sós, desamparadas e isoladas. Os profissionais devem fomentar o vínculo afetivo entre pais e filhos, de modo a favorecer a harmonia que deve existir entre ambos. Relativamente à criança “diferente”, é importante sentir-se amada e fazer parte integrante da família, o que proporcionará equilíbrio e estimulação para o seu desenvolvimento.

O nascimento de uma criança “diferente” coloca os pais diante de um facto que lhes pode despertar várias reações. Segundo alguns autores, este acontecimento promove três etapas de adaptação no seio da família, a saber: experimentação de um período de desorganização emocional, incluindo sentimentos de ira, culpa, depressão, vergonha e fraca autoestima; repulsa pela criança ou superproteção e por último, os pais acabam por aprender a aceitar o seu filho “diferente”. É o desmoronar das expectativas e da criança idealizada, o que normalmente provoca nos pais, sentimentos, emoções e atitudes muito especiais e diferentes das dos outros pais (Buscaglia, 1993).

Segundo O'Hara & Levy (1984, cit. por Correia, 1999) as reações dos pais perante a informação de que o filho apresenta NEE têm sido comparadas às experiências de perda de alguém amado, por morte ou separação. Assim, também os pais atravessam um período de luto pela perda do filho idealizado. De facto, houve como que a perda de um filho, a morte de um filho desejado e sonhado, e receberam em seu lugar um outro completamente diferente, para o qual não estão preparados a aceitar.

Os pais convivem com os seus sentimentos através da criação de mecanismos de defesa: negação (os pais não aceitam que há algo de errado com os filhos),

superproteção (os pais tentam proteger demasiado os filhos) e projeção (os pais colocam as responsabilidades em técnicos e outros profissionais). Todavia estes padrões de defesa são tomados sobre grande tensão e exigem um enorme desgaste de energia. Para estes pais o filho continua sem grandes problemas, como afirma a mãe: “Acho que é normal (...). Igual como os outros (...). Ele não é bruto nenhum, é esperto” (E1, e.g. Anexo 11).

Ao choque inicial segue-se, normalmente, um período de negação. São muitas as vezes que os pais negam determinado diagnóstico, sendo esta reação mais evidente nos casos em que a deficiência não é logo visível, pois não conseguem avaliar, de imediato, o alcance do problema. Vêm-se perante um futuro imprevisível que gera angústia e ansiedade.

Após o nascimento de um filho deficiente é muito comum os pais passarem por um período de depressão que se caracteriza pelo isolamento mental e físico. Foi o que aconteceu com esta família em que pai e mãe têm sofrido de depressão.

A maioria dos pais acaba por encontrar uma forma de superar a dor, aprendendo a viver com ela, é o chamado período de aceitação.

Niella (2000) considera existirem três fases: a fase do choque inicial, que se caracteriza pelo desmoronamento de todas as expectativas acompanhado pela falta de capacidade de reação, por parte dos pais. Segue-se a fase da reação, em que os pais vão-se consciencializando do problema, tentando compreender, interpretar e adaptar-se à deficiência do seu filho. Trata-se de uma fase cujos sentimentos se apresentam ambíguos, pois os pais, ora lutam e têm esperança nas melhoras do seu filho, ora desanimam e resignam-se face às dificuldades. Por fim, a fase da realidade caracterizada pela adaptação funcional aos problemas concretos, em que se assume a deficiência, tentando-se encontrar a melhor solução.

Góngora (1998) considera que “(...) nem todos os membros da família passam pelas mesmas fases ao mesmo tempo, nem as fases duram o mesmo para todos, nem têm a mesma intensidade” (p. 16).

A adaptação da família está relacionada com as características da criança, as quais exercem um impacto direto na rotina dos membros familiares, o que implica um desafio constante para o restabelecimento do equilíbrio familiar.

O Quadro 3 mostra-nos os estádios da reação parental a um filho com NEE, na perspetiva de Correia (2008):

Quadro 3: Estádios da reação parental a um filho com NEE

Comportamentos Sintomas	Sintomas	Comportamentos do Professor
Vergonha, culpa Desmotivação Sobrecompensação Saltar de médico em médico	Choque Negação Pânico	Escutar aceitando Escutar ativo Trabalhar em conjunto
Projeção da revolta na escola, nos familiares ou parentes Abuso verbal para com os profissionais	Raiva Ressentimento	Demonstrar tolerância Ocupar o pai/mãe Providenciar tarefas em que a criança tenha sucesso
Adiar a aceitação racional do inevitável Trabalhar com determinação	Negociação Exigência	Compreensão empática Ajudar os pais a aceitar os sentimentos como normais
“Que adianta esforçar-me!” Incapacidade Tristeza pela perda do filho idealizado	Depressão Desânimo	Focar os aspetos positivos Assegurar o sucesso nos momentos educativos Referir o aconselhamento profissional
Perceção de que se pode fazer algo Adaptações do estilo de vida Vontade de envolvimento ativo	Aceitação	Apoio por parte de outros pais Ensinar novas estratégias Elogiar os pais

Fonte: Adaptado de Correia (2008)

A família dita saudável apresenta espaços de apoio, compreensão e aceitação. A sua organização oferece um ambiente que garante a individualidade e a busca da autorrealização dos seus membros. Assim, o papel da família estável é oferecer um campo de treino seguro, onde as crianças possam aprender a ser humanas, a amar, a formar a sua personalidade única, a desenvolver a sua autoimagem e a relacionar-se com a sociedade mais ampla e mutável da qual e para a qual nascem (Buscaglia, 1997, cit. por Batista & França, 2007).

A família constitui o alicerce da sociedade. Para melhor compreender o trabalho que os profissionais devem desenvolver com a família é importante salientar alguns aspetos teóricos que explicam o funcionamento familiar.

Diogo (1998) perspectiva a família “(...) como um sistema complexo de múltiplos processos interativos com o *environnement* em que se insere, e em relação ao qual não pode ser considerada, nem puramente passiva, nem absolutamente autónoma” (p.100).

O sistema família é composto por vários subsistemas que, de acordo com Turnbull, Summers e Brotheron (1984, cit. por Correia, 1997), são:

- marital, que tem a ver com as interações estabelecidas entre marido e mulher;
- paternal, que se refere às interações entre pais e filhos;
- fraternal, que diz respeito às interações entre irmãos;
- extrafamiliar, que se refere às interações da família com os vizinhos, família alargada, amigos ou profissionais.

A perspectiva sistémica social vê a família como um “todo” social, com características e necessidades únicas que, por sua vez, se insere num conjunto mais vasto de influências e redes sociais formais e informais.

Na perspectiva de Bronfenbrenner (1979, cit. por Diogo, 1998), “(...) o desenvolvimento do ser humano é condicionado não apenas pelo próprio indivíduo, mas também por todos os sistemas contextuais em que este se insere” (p. 60).

1.2. DIAGNÓSTICO DA PROBLEMÁTICA

Pelo que conseguimos apurar junto da mãe, a gravidez foi desejada, tranquila e sem complicações, embora a mãe não tenha sido vigiada.

Relativamente ao momento parto, este não foi provocado mas decorreu com a ajuda de fórceps, tendo a criança nascido com peso e comprimento normais.

No que respeita à existência de antecedentes, e como já referimos anteriormente, a mãe teve um irmão com os mesmos precedentes: “(...) também tive um irmão (...)” (E1, e.g. Anexo 11).

O Rui começou a evidenciar problemas ao nível do seu desenvolvimento, comparativamente com outras crianças da mesma idade, não brincava e começou a dar os primeiros passos com 24 meses e disse a primeira frase aos 3 anos. Como referem Luckasson *et al.* (1992),

“O atraso mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento actual. Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente inferior ao da média, que geralmente coexiste com limitações em duas ou mais áreas de competências de adaptação” (p.1).

Também Kay e Tasman (2002) consideram que os indivíduos com DM podem sofrer dos mesmos transtornos que a população em geral. No entanto, as manifestações clínicas podem ser alteradas por prejuízo cognitivo, capacidade de comunicação, incapacidades sensoriais, motoras ou de outros tipos associados, e experiências e condicionantes de vida. Um dos fatores mais importante é a presença ou ausência de linguagem verbal.

Segundo declaração do Departamento de Pedopsiquiatria e Saúde Mental Infantil e Juvenil do Hospital Pediátrico de Coimbra, datada de 04/06/2004, o Rui apresenta um atraso de desenvolvimento intelectual e necessita de um currículo individualizado (e.g. Anexo 4).

De acordo com as informações constantes no PEI (e.g. Anexo 1), o Rui frequentou, apenas, a primeira consulta de Pedopsiquiatria, porque, segundo a mãe, nessa mesma consulta foi-lhe sugerido que o seu educando frequentasse um Estabelecimento de Educação Especial, sugestão que não lhe agradou.

Conforme Relatório Psicológico de 15/07/2005, o aluno apresenta atrasos de desenvolvimento intelectual (e.g. Anexo 5).

De acordo com o relatório de reavaliação psicológica de 23/03/2007, o Rui encontra-se caracterizado como tendo DM severa (e.g. Anexo 6).

Durante o ano letivo de 2010/2011 o aluno foi alvo de uma reavaliação psicológica.

1.3. PERCURSO ESCOLAR

De acordo com a informação existente no PEI do aluno (e.g. Anexo 1), pouco se sabe acerca do seu percurso escolar até ao ano letivo 2001/2002. Sabemos que não frequentou o jardim-de-infância e que entrou na escola primária em Espanha, onde teve boa adaptação, no ano letivo 2001/2002.

No ano letivo de 2002/2003, com nove anos de idade, frequentou o 2.º ano de escolaridade, tendo ficado retido nesse mesmo ano até ao final de 2004/2005.

No ano letivo 2005/2006, frequentou o 3.º ano de escolaridade e foi abrangido pela modalidade de educação especial, tendo transitado para o 4.º ano.

No ano letivo 2006/2007 usufruiu da modalidade de educação especial e de um currículo alternativo.

1.4. CARACTERIZAÇÃO ATUAL

1.4.1. Pessoal/Social

Apesar de ser um aluno “(...) pouco comunicativo, extrovertido, afetuoso e por vezes desobediente” (PEI, e.g. Anexo 1), a sua relação, tanto com a família, como com os colegas e professores, é boa. Mas, de acordo com uma das docentes entrevistadas, nem sempre foi assim: “(...) totalmente diferente... não se aproximava (...)” (E3, e.g. Anexo 13).

O Rui é muito dependente do professor na realização de qualquer tarefa escolar, manifestando, frequentemente, sinais de cansaço e uma grande instabilidade postural. Os seus períodos de atenção/concentração são diminutos.

Por vezes, apresenta, também, um comportamento desajustado, dentro e fora da sala de aula, tendo dificuldades no cumprimento de algumas regras escolares e sociais.

Na execução das atividades diárias consegue realizá-las quase todas sem ajuda; “(...) lavar a loiça (...) Come, veste-se, toma banho (...)” (E1, e.g. Anexo 11). De acordo com a mãe, começou a fazer a barba com a ajuda da irmã mais velha “(...) a barba ainda está a aprender (...) quem o ajuda é a irmã” (E1, e.g. Anexo 11). Aceita algumas críticas referentes ao modo como anda vestido ou quando não faz a barba. Começou a manusear o dinheiro, conhece as moedas e as notas até 20 euros, embora às vezes ainda se confunda. Sabe fazer um recado que lhe seja pedido: “(...) uma senhora (...) pede-lhe um favor e ele vai (...) levar as botijas, (...) levar o lixo (...)” (E1, e.g. Anexo 11).

No desempenho social, é uma pessoa educada que tem vindo a aprender a ter um bom cumprimento social, sabe estar no bar dos professores, beber um sumo, começou a falar mais baixo e a respeitar regras. Gosta de falar da situação do país, dos aumentos dos impostos e de futebol. Sabe o clube dos professores com quem

mais se relaciona. Na perspetiva da mãe, o aluno “Relaciona-se bem (...)” (E1, e.g. Anexo 11).

É um aluno meigo, carinhoso e observador, gosta de abraçar as pessoas que considera amigas, tem por hábito dizer “és má como as cobras”. No entanto, sabe ver se a pessoa está triste ou preocupada e pergunta sempre “o que tens? Tás doente?”, o que manifesta proveito na aquisição de competências de relacionamento.

1.4.2. Escolar

De acordo com a informação constante no seu PEI, o Rui revela algumas dificuldades ao nível do equilíbrio estático e dinâmico, gosta de correr e jogar à bola, no entanto a motricidade fina é limitada. Pinta, corta e cola com alguma dificuldade, necessitando de ser ajudado em quase todas as atividades manuais.

Na área da linguagem, é capaz de compreender ordens e pedidos simples, relacionados com as suas vivências. A sua linguagem é muito imatura, tal revela-se na pobreza do vocabulário, na transmissão de mensagens e na formação de frases. A sua atitude comunicativa é desajustada relativamente ao seu nível etário e escolar, fala muito alto, e de um modo quase impercetível. Tem grandes alterações na articulação que provocam um discurso pouco inteligível e descontextualizado.

O aluno revela desinteresse, insegurança, dificuldades de compreensão e descoordenação óculo-manual.

O Rui apresenta um perfil com acentuadas limitações nos domínios cognitivo, comunicação, linguagem e fala, motor e emocional/personalidade que lhe dificultam a aprendizagem e assimilação de conceitos escolares. É um aluno muito inseguro, que requer constantemente a presença do professor. É muito pouco participativo, desatento, muito lento na execução de tarefas e muito dificilmente as termina sem a ajuda do professor.

É um aluno por vezes teimoso e pouco aplicado.

Na área da leitura e da escrita identifica apenas vogais.

Na área do cálculo revela muitas dificuldades na identificação de alguns algarismos, faz contagens progressivas até 9, mas a partir do 5 nem sempre associa o algarismo à quantidade.

Em termos académicos, muito raramente faz aquisições escolares, pelo que é fundamental dar mais ênfase ao desenvolvimento de áreas funcionais (independência pessoal, motricidade, comunicação, socialização, cognitiva e atividades manuais) preparando o aluno para ser cada vez mais autónomo).

Atualmente o Rui usufrui do apoio do docente de Educação Especial e, como não tem capacidade de aceder ao currículo regular, mesmo que adaptado, dispõe, pelo segundo ano, de um CEI elaborado de modo a responder às suas necessidades especiais de educação. Trata-se de um currículo funcional que desenvolve áreas funcionais do aluno, baseado no princípio do aprender fazendo, que promove a aquisição de competências necessárias para funcionar o mais independente e eficientemente possível, no seu ambiente familiar, comunitário e escolar, adquirindo autonomia suficiente que lhe facilite uma futura integração sócio profissional. De acordo com o Decreto-Lei 3/2008, que pressupõe “(...) alterações significativas no currículo comum (...) em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem” (art.º 21.º, ponto 2) e que, com a entrada em vigor da Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, sofreu alguns ajustamentos.

A referida Portaria indica que a aprendizagem a desenvolver no âmbito destes currículos tem uma forte componente funcional, visando aumentar, sobretudo, a aquisição de competências que permitam uma vida mais autónoma possível e com máxima integração familiar, social e profissional. Esta Portaria surge no sentido de “(...) orientar as escolas para a construção dos currículos específicos individuais e dos planos individuais de transição, (...) simultaneamente dotada da flexibilidade necessária a uma abordagem individualizada capaz de respeitar e responder às especificidades de cada aluno” (Preâmbulo).

No que respeita ao CEI, o Decreto-Lei n.º 3/2008 aponta, ainda, para a necessidade de se incluírem “(...) conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno (...)”, dando prioridade “(...) ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar” (art.º 21.º, ponto 3).

Deste modo, o Rui assiste, conjuntamente com a sua turma do 10.º ano, às aulas de Educação Física e Espanhol. A matriz curricular do aluno é distribuída, de acordo com a Portaria n.º 275-A/2012, que:

“(...) é constituída por seis componentes com uma carga horária semanal de 25 horas letivas (...) atendendo a que os alunos com CEI e plano individual de transição (PIT)

constituem um grupo heterogéneo e que os currículos são ajustados às suas necessidades individuais, a matriz curricular assenta em dois princípios fundamentais que devem ser observados na sua aplicação: a) Flexibilidade na definição dos conteúdos curriculares no âmbito da construção de cada CEI, bem como na gestão da carga horária de cada disciplina; b) Funcionalidade na abordagem dos conteúdos curriculares, atendendo aos contextos de vida do aluno” (art.º 3.º).

O aluno tem um horário semanal diferenciado, dividido em tempos de quarenta e cinco minutos. Assim, na secretaria passa quatro tempos; com o assistente operacional de manutenção, sete tempos, com a terapeuta da fala, um tempo; com a psicóloga, um tempo; no clube de artes, dois tempos; na aula de Espanhol dois tempos; na aula de Educação Física quatro tempos; e dezanove tempos com a professora da Educação Especial, desenvolvendo atividades funcionais (e.g. Anexo 16).

Com a DM severa que apresenta, o Rui não consegue ler. Ao nível de escrita, identifica as letras do seu nome, embora ainda tenha dificuldade escrevê-lo sem a ajuda do professor. Sabe escrever os números e identifica-os até ao 10, no entanto, tem dificuldade nos conceitos matemáticos. Utiliza um discurso pobre, por vezes incoerente e apresenta uma ausência de períodos de concentração e de um raciocínio lógico.

O Rui está integrado no seu ambiente escolar, tem estabelecido vínculos afetivos com adultos e alunos, tanto mais novos, como alunos mais próximos da sua idade. De acordo com a mãe, gosta de relacionar-se “(...) com a professora Dulce, com a S., com a de física, com a psicóloga e também gostava muito do professor P., (...) adorava, (...)” e “(...) com os colegas também” (E1, e.g. Anexo 11). Tem dificuldade em desenvolver autoconceitos, reconhecer e expressar sentimentos.

Quanto à área cognitiva, revela dificuldades em generalizar ou de abstração, possui uma iniciativa limitada com atraso e instabilidade nas aquisições cognitivas, dificuldades de aprendizagem de conceitos mais vagos, em dirigir e manter a atenção. No que respeita à memória, tende a esquecer com mais celeridade do que os seus pares. Tem dificuldade na resolução de problemas ou situações novas com que é deparado.

O Rui tem um ritmo de desenvolvimento muito moroso e com muitas restrições. Agora, com 20 anos, apresenta um funcionamento idêntico ou igual ao de uma criança sem deficiência com idade inferior. Isso verifica-se diariamente quando, por necessidade, está com a professora de Educação Especial na sala do 1.º ano. Nessa

situação, o aluno é muito participativo, gosta de mostrar que sabe, ir ao quadro como os colegas, e responder às perguntas da professora titular de turma.

O aluno apresenta dificuldades na memória a curto prazo, daí que seja necessário repetir, sistematicamente, tudo o que lhe é ensinado. O trabalho realizado é muito repetitivo, principalmente o nome, a data, o dia da semana, o mês e o ano, que são assuntos essenciais, tendo em conta o objetivo de aperfeiçoar a sua qualidade de vida.

À DM severa que apresenta, estão associadas outras dificuldades: o Rui apresenta problemas ao nível visual, por isso tem necessidade de usar óculos.

No que respeita à linguagem expressiva, muitas vezes gagueja, principalmente quando está nervoso, contente ou é contrariado.

Esta dificuldade na linguagem atua, também, negativamente, sobre o seu desenvolvimento da personalidade, pois nem toda a gente o consegue compreender. O Rui apresenta um vocabulário reduzido, com interesses simples, limitado e muito repetitivo.

Relativamente à área motora, apresenta algumas dificuldades, especialmente na mobilidade: alguma falta de equilíbrio, a locomoção é um pouco descoordenada, e na postura. Apresenta, também, dificuldades ao nível da motricidade fina.

Uma área que lhe desperta muito o interesse prende-se com a utilização do computador: sabe ligá-lo e desligá-lo, ir à internet, sabe manusear muito bem o rato e colocar os fones para ouvir música sem perturbar os colegas. No entanto, na maioria das vezes, para aceder ao que pretende na *internet*, solicita a ajuda da professora, outras vezes por tentativa consegue ir ao *Youtube* ver vídeos de futebol ou de música.

Gosta de ouvir música e, às vezes, quando está distraído, canta. No entanto, apresenta dificuldades de movimento, como por exemplo dançar.

Tal como referimos na revisão da literatura, Capítulo II, na LBSE (Lei n.º 46/86), alterada pelas Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, e Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, quando falamos no termo “escola” sabemos que é uma instituição que consagra o direito à educação pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade

Deste modo, compete a cada escola ensinar a ler, escrever e contar e, para além disto, deve, também, proporcionar a formação integral do aluno, dando-lhe as competências necessárias para a sua inserção na vida ativa. Neste sentido, é seu objetivo promover o

“(...) desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo, o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei n.º 46/86, art.º 2, ponto 5).

Conforme aponta a Constituição, a escola aparece-nos com um modelo mais descentralizado de administração pública que nos conduz a uma escola “comunidade educativa”, constituída por professores, pais, alunos e sociedade, que rejeita as características da escola tradicional, isto é, o elitismo, a rigidez, a passividade, a homogeneidade e a indiferença. Assim, a fronteira social da escola “comunidade educativa” é mais ampla e fluida e abrange todos os interessados na educação escolar, com integral cumprimento dos dispositivos da LBSE que obriga o sistema educativo a assegurar “(...) a interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico” (art.º 43.º, ponto 2).

A escola desenvolve-se através de uma atividade especificamente formalizada, bem como em locais com características físicas e mesmo psicológicas bem demarcadas (sejam horários, programas, métodos). Segundo Durken, (cit. por Pires, Fernandes & Formosinho, 1991) a escola socializa os indivíduos no sentido de lhes proporcionar a sua devida integração na sociedade. A mãe reconhece as mudanças que a escola proporcionou ao seu filho, quando refere que “(...) chegou (...) não conhecia ninguém, estava um bocado envergonhado (...) Agora já conheceu o ambiente (...)” (E1, e.g. Anexo 11). Também a professora de Espanhol refere que, no início, a relação era “(...) totalmente diferente... não se aproximava (...)” (E3, e.g. Anexo 13). Claro está que muito se deve às características da DM severa que possui, nomeadamente ao nível das relações sociais: dificuldades de interação com iguais sem défice mental; dificuldade em estabelecer contato ocular. No entanto, a escola constituiu-se como um meio facilitador, no sentido em que ajudou o aluno a que, pouco a pouco, essas dificuldades fossem ultrapassadas. O que podemos verificar quando a professora de Educação Especial, que teve o primeiro contacto com o aluno

este ano, refere “(...) ficou todo contente (...) ia ter uma professora nova (...) reagiu muito bem, como reage com todas as pessoas” (E2, e.g. Anexo 12).

Assim, como podemos confirmar, um dos fatores de extrema importância na educação escolar é a relação que a escola mantém com os seus alunos, tornando-a ainda mais evidente na interação com crianças com NEE.

Refletir sobre este assunto é refletir sobre a própria escola, subentendendo-se esta enquanto sistema que permite a existência, no seu seio, da "diferença". Neste sentido, a interação com crianças com NEE torna-se um facto natural. Talvez seja por este motivo que a mãe reconheça a importância da escola no desenvolvimento do Rui, ao afirmar “Tem sido muito bom” (E1, e.g. Anexo 11).

É fundamental que a escola encare a criança com NEE como um elemento que pode ser estável dentro do sistema escolar, de modo a que sejam anulados todos os obstáculos.

Segundo as informações recolhidas pelas entrevistas, podemos afirmar que este aluno está integrado e é bem aceite pelos colegas. A professora de Educação Especial diz que o Rui “(...) integra-se muito bem em todas as turmas” (E2, e.g. Anexo 12). A professora de Espanhol é da opinião que a interação com os pares é muito boa: “Muito bom (...) está integrado (...) acontece naturalmente (...)” (E3, e.g. Anexo 13). A diretora de turma salienta que o relacionamento “É bom dentro e fora da sala de aula (...) há sempre uma interação muito grande (...)” (E4, e.g. Anexo 14). Por sua vez, também a mãe reconhece que o Rui “Está bem integrado (...)” (E1, e.g. Anexo 11).

O meio educativo tem um papel importantíssimo e um enorme impacto, tanto nos alunos com NEE, como em todos os outros. Na perspetiva de Nielsen (1999), “(...) um bom ambiente educativo é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos” (p. 23) Esse ambiente educativo depende de vários fatores, de entre os quais a atitude dos professores, pois esta é um aspeto relevante no decorrer do processo de inclusão de alunos com NEE. Deste modo, o professor deve transmitir sentimentos positivos e revelar-lhes atenção e afeto para que a criança se sinta bem-vinda. Por outro lado, a atitude dos alunos face ao aluno com NEE vai depender, em grande parte, da atitude do professor, pois as crianças têm tendência a imitar e seguir um modelo que, no caso da escola, é o professor. Assim, os alunos vão detetar e adotar as atitudes manifestadas pelo professor. Este deverá aceitar a criança com NEE de forma positiva para que esta seja também aceite pelos colegas.

Para se colocar uma criança com NEE no ensino regular é necessário oferecer-lhe serviços de apoio adequados. Neste sentido, é imprescindível que a escola e todos os intervenientes no processo educativo reúnam esforços, procurando as melhores condições, de modo a dar resposta às necessidades específicas destas crianças para lhes proporcionar um excelente desenvolvimento global.

Como é do conhecimento de todos, a escola é o meio privilegiado de contacto, de abertura das crianças umas às outras, de um convívio saudável e imprescindível na formação global de qualquer indivíduo. Assim, é importante e necessário que a criança com NEE participe em todas as atividades escolares com a ajuda de materiais e estratégias adequadas à sua condição, para que se anulem ou minimizem as suas dificuldades. Como refere a professora de Educação Especial, relativamente às atividades realizadas pela turma, o aluno participa “(...) em todas que a turma faz” (E2, e.g. Anexo 12), naturalmente dentro das suas possibilidades, o que terá beneficiado o seu relacionamento com toda a comunidade educativa.

No entanto, podem sempre existir algumas dificuldades ou constrangimentos na forma do professor lidar com o aluno. Quando questionada sobre isto, a professora de Espanhol prontamente respondeu “Não tenho dificuldades (...)” (E3, e.g. Anexo 13). Já a Diretora de Turma afirma que as maiores dificuldades que sente são relativas às “(...) turmas maiores (...)”, porque considera não “(...) ter tempo para lhe dar mais atenção (...) falta (...) um bocado de atenção” e que “(...) deveria ter mais tempo para estar com ele”, uma vez que ao nível do diálogo “(...) não tenho grandes dificuldades (...)” (E4, e.g. Anexo 14).

Para que estas dificuldades sejam colmatadas é necessário dar atenção às diferenças individuais e ao contexto de aprendizagem, o que implica uma flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino e da gestão de recursos e do currículo, de forma a proporcionar o máximo desenvolvimento de todos, de acordo com as características pessoais e necessidades individuais.

Conforme o Guia para a Elaboração do Projeto Curricular de Escola (PCE), (Consejería de Educación y Ciencia, 1992, cit. por Bautista, 1997), a atenção a dar a alunos com NEE deve fazer parte do PCE, tendo em atenção alguns princípios. Ou seja, os objetivos são os mesmos para alunos com NEE e para com os outros alunos. O currículo normal, com as devidas adaptações, constitui o instrumento adequado para dar resposta às NEE e a escola regular constitui-se como o espaço educativo privilegiado, no qual todos os alunos deverão encontrar resposta às suas

necessidades. Neste âmbito, a resposta educativa adequada a alunos com NEE, terá o seu melhor instrumento num PCE aberto à diferença. Projeto esse, que deverá assumir as diferenças e permitir as adaptações curriculares necessárias.

É necessário apostar na existência de uma única Educação. Para isso, é fundamental considerar as crianças com NEE iguais às outras e proporcionar-lhes uma igualdade de oportunidades em termos educacionais.

Atualmente, apesar das necessidades que ainda existem no sistema, o aluno com NEE recebe uma educação mais ajustada às suas características do que lhe era propiciada há alguns anos atrás. Para isso, foi necessário proceder-se a um conjunto de alterações legislativas e educacionais, de modo a permitir que esse aluno pudesse usufruir do mesmo tipo de educação que o seu companheiro dito “normal” e, sempre que possível, na turma regular à qual pertence. Deste modo, a noção de escola surge como um espaço educativo aberto, diversificado e individualizado em que cada criança poderá encontrar resposta às suas necessidades.

De acordo com Correia (1999), “(...) a criança e o adolescente com NEE têm, como quaisquer outros alunos, direito a um programa de educação público, adequado e gratuito, num meio de aprendizagem o mais apropriado possível, que responda às suas necessidades educativas e ao seu ritmo e estilo de aprendizagem” (p. 53).

No entanto, segundo Nielsen (1999), muitos professores, diretores de escolas, agentes de educação e pais continuam a ter uma perspetiva inadequada quanto às práticas educacionais mais apropriadas para estes alunos e a não compreenderem a natureza da sua problemática.

No caso do Rui, a mãe refere que uma vez houve uma situação menos agradável: “(...) houve uma diferença (...) que o fecharam (...)”, mas acaba por desvalorizar essa situação e refere que o filho “(...) é apreciado por muita gente”, que “(...) querem-lhe muito” e que “É educado” (E1, e.g. Anexo 11). Da parte dos professores existe a preocupação em arranjar estratégias, de modo a facilitar a integração e a aceitação do aluno. A professora de Espanhol refere que as estratégias que utiliza com o aluno são “Sensibilidade, aceitação (...) criar materiais (...)” (E3, e.g. Anexo 13). Já Diretora de Turma menciona o facto de fazer adaptações ao currículo: “(...) trabalha conteúdos [do] 1.º ciclo (...) estão mais adequados ao aluno” (E4, e.g. Anexo 14).

Relativamente ao caso específico da DM, esta é definida como uma dificuldade na aprendizagem e na execução de algumas atividades da vida diária. As capacidades pessoais, nas quais existe uma limitação substancial, são conceptuais, práticas e de inteligência social. Estas três áreas são especialmente afetadas na DM. Neste campo e relativamente à autonomia do aluno, no que toca às atividades da vida diária, a mãe refere que consegue “(...) lavar a loiça (...) Come, veste-se, toma banho (...) a barba ainda está a aprender (...) quem o ajuda é a irmã” (E1, e.g. Anexo 11). A professora de Educação Especial diz que o aluno tem “Pouca autonomia (...)” (E2, e.g. Anexo 12). Vários autores, nomeadamente Kirk & Gallagher (2002) apontam para a importância de se trabalharem algumas competências com deficientes mentais treináveis: “(...) cuidados pessoais, ajustamento no lar e na comunidade, a utilidade económica” (p. 37). Estes falam ainda na necessidade de aprenderem a obedecer, embora Gonçalves (1997) fale em aprender a respeitar e ser respeitado, ou mesmo até a saber convencer pela argumentação, ou, até, o saber conversar. O mesmo autor defende, ainda, que, sendo a capacidade comunicativa um fator primordial para o bom desempenho social de qualquer pessoa, e naturalmente para a pessoa com DM, esta deverá ser uma das principais capacidades a desenvolver e a fazer parte dos programas das crianças com esta problemática.

Os indivíduos com DM, tal como os outros indivíduos, não constituem um grupo homogéneo, manifestando desigualdades nos diferentes comportamentos pessoais e sociais. Segundo Fonseca (1995, cit. por Santos & Morato, 2002), a criança com DM apresenta dificuldades em termos da capacidade de atenção, concentração e memorização, revelando um fraco limiar de resistência à frustração associada a uma baixa motivação, atrasos no desenvolvimento da linguagem e dificuldades no processo de ensino/aprendizagem.

Para conseguir minimizar essas dificuldades, a inclusão dos jovens com NEE na escola de ocorrer, sempre que possível, nas classes regulares, no sentido de que todos os alunos têm direito a uma educação igual e de qualidade.

Segundo Gallimore e Zetlin (1980, cit. in Gonçalves, 1997), a maioria dos currículos para alunos com DM insiste na necessidade de desenvolverem as capacidades que possibilitem a sua independência. Entre estas, contam-se as capacidades de autonomia, sobrevivência, a capacidade de comunicar, de trabalhar e os princípios de inserção na sociedade.

A professora de Espanhol e a Diretora de Turma estão de acordo com a inclusão de alunos com NEE nas classes regulares, chegando a segunda a afirmar que vê a escola inclusiva como o “(...) poder proporcionar aos alunos com NEE uma forma de trabalhar com eles, para (...) adquirir alguma autonomia, para (...) aplicar (...) no futuro perante as dificuldades (...)” (E4, e.g. Anexo 14).

O princípio da inclusão tem como primeiro objetivo uma igualdade de oportunidades para as crianças e adolescentes com NEE, garantindo-lhes a educação no quadro do sistema regular de ensino. Entende-se por inclusão “(...) a inserção do aluno com NEE na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio apropriado (...) às suas características e necessidades” (Correia, 1999, p.34) Neste sentido a professora de Espanhol afirma “(...) criar materiais para ele estar ocupado quando estamos a dar a aula” (E3, e.g. Anexo 13) e a Diretora de Turma refere: “(...) acompanho o aluno, muitas vezes quando é tarefa de pares indico um aluno para fazer o exercício com ele (...)” (E4, e.g. Anexo 14).

Os pais e a comunidade são, assim, agentes educativos ativos e indispensáveis no processo educativo. Existe uma preocupação de abrir a escola às vivências escolares e às vivências na/da família e na/da comunidade. Deste modo, a escola deverá desenvolver a aproximação de trocas interativas com a família e a comunidade. Por outro lado, a escola dá uma ênfase especial às responsabilidades na educação efetiva, auxiliando a construção do conhecimento do aluno e fomentando as dimensões sociais e afetivas do seu desenvolvimento.

Como nos referem a E3 e a E4 a colaboração escola-família é feita através da professora da educação especial e transmitida ao conselho de turma “Através da diretora de turma (...)” (E3, e.g. Anexo 13); “(...) a professora da educação especial conversa muitas vezes com a família (...) é ela quem faz a comunicação entre a família e a escola (...)” (E4, e.g. Anexo 14). Esta cooperação é realizada através de contatos informais e reuniões sempre que necessário: “(...) tem havido reuniões entre a professora da educação especial, a diretora de turma e a família” (E4, e.g. Anexo 14).

O papel dos pais não é o de simplesmente proteger e capacitar a criança, mas o de lhe propiciar um quadro suficientemente amplo, no qual se possa desenvolver com segurança. Neste sentido e de acordo com Marques (2001), é importante que os pais permitam a socialização com os companheiros e com os membros da sociedade, pois permite à criança adquirir formas de vida mais autónomas, transferir parte dos

seus afetos e dos seus ódios, ter satisfações de modo menos dependente, dispor de outros ambientes para exprimir e orientar parte das suas tensões. A criança para além da dimensão escolar, tem outras facetas que merecem a atenção e o interesse por parte dos pais, pois é através delas que a criança expressa bastante da sua personalidade.

Qualquer professor, durante o seu percurso como educador, vai encontrar, em qualquer momento da sua vida, integrado na sua turma e/ou escola, alunos com NEE. É muito provável que seja conferido com situações para as quais não foi devidamente preparado pedagógica e psicologicamente. Deste modo, o professor vai ter que adotar atitudes e procurar a melhor maneira de dar resposta às necessidades destes alunos. O que se verificou com as professoras de ensino regular entrevistadas que afirmam já se terem deparado com alunos com NEE nas suas salas de ensino regular: “Tive sim (...)” (E3, e.g. Anexo 13); “Já tive outros alunos” (E4, e.g. Anexo 14).

A conceção que o professor tem das causas dos problemas de aprendizagem dos alunos com NEE estabelece um elemento importante que expressa a sua atitude e a sua autoridade na sua prática docente. No que se refere à aprendizagem ou à conduta social, a baixa expectativa em relação a estas crianças influencia os seus ritmos de aprendizagem. No entender de Marchesi, Coll e Palacios (1995) “(...) a predisposição dos professores em relação à integração dos alunos NEE, especialmente se os problemas forem graves e tenham carácter permanente, é um fator extremamente condicionante dos resultados” (p. 28). Nesta perspetiva, uma atitude positiva constitui um passo importante e facilita a educação destes numa escola que se pretende inclusiva.

Este assunto remete-nos para as entrevistas realizadas aos professores, no que concerne aos obstáculos à inclusão. Como refere a Diretora de Turma, “A escola inclusiva depende dos casos (...) o importante é dar-lhes autonomia e não tem que partir só da vontade da escola (...)” (E4, e.g. Anexo 14). Já a docente de Espanhol afirma que “(...) torna-se difícil enfrentar alguns casos (...)” (E3, e.g. Anexo 13). Na perspetiva de Marchesi, Coll e Palacios (1995), a confiança do professor na sua tarefa condiciona as suas atitudes, acabando por ter repercussões evidentes no processo educacional dos alunos com NEE. Deste modo, é fundamental que o professor avalie, de maneira positiva, uma forma diferente de compreender a educação mais diferenciada e adaptada aos seus alunos, e que encontre os auxílios, meios e instrumentos de formação para que a sua prática profissional seja satisfatória.

Como refere no Decreto-lei n.º 3/2008, é indispensável reforçar-se e trabalhar-se no sentido de que o aluno tenha autonomia, quer pessoal quer social, dando, deste modo, prioridade a atividades práticas, que proporcionem ao jovem a vivência de atividades que lhe permitam interagir com o meio à sua volta e desenvolver responsabilidade. Por isso, foi elaborado um CEI (e.g. Anexo 2), de forma a potenciar o aluno ao máximo, proporcionando-lhe um conjunto de apoios dentro do contexto escolar e na comunidade, em grupo ou individualmente, de modo a favorecer o desenvolvimento de faculdades e a facilitar a sua integração.

O CEI, tal como está definido no Decreto-lei n.º 3/2008, “(...) substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino” (art.º 21.º, ponto 1). Neste sentido, prevê alterações significativas ao currículo normal que se podem traduzir na “(...) introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem” (art.º 21.º, ponto 2). Permanece, também, uma forte ênfase na autonomia pessoal e social do aluno, pelo que “(...) dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar” (art.º 21.º, ponto 3).

Relativamente a estas questões, as docentes do ensino regular entrevistadas têm opiniões distintas. A professora de Espanhol refere que foi elaborado pela “(...) equipa do ensino especial, psicóloga, encarregada de educação e os restantes professores da turma (...)” (E3, e.g. Anexo 13); a Diretora de Turma diz que quem o elaborou “(...) foi a professora da educação especial (...)” (E4, e.g. Anexo 14).

Importa também referir que a escola terá de elaborar, partindo do princípio que é sua obrigação assegurar a todos e a cada um dos alunos, o programa educativo adequado às suas necessidades. Se essas necessidades precisarem de ser satisfeitas fora da escola, a escola terá de se organizar para lhes responder.

De acordo com as docente do ensino regular, os conteúdos privilegiados para o desenvolvimento do aluno devem ser “Os (...) necessários (...) os básicos” (E3, e.g. Anexo 13) e a “(...) a matemática, o português (...)” (E4, e.g. Anexo 14).

De facto,

“Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo

mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas” (Sanches & Teodoro, 2007, p. 6).

Administrar a diferença implica, portanto, gerir o currículo construído pelo poder político e social, diferenciando-o se necessário. Roldão (1999) afirma que gerir o currículo implica diferenciar opções em função do público-alvo, diferenciar os projetos curriculares de escola, de turma, diferenciar os métodos pedagógicos e as atividades. A diferenciação curricular é compreendida como a “(...) a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (Sousa, 2008, p. 1).

Desta forma, é imprescindível que haja uma correta articulação do CEI que foi criado para o aluno com as disciplinas que frequenta. Como afirma uma docente entrevistada: “(...) no início do ano entrego a planificação que é constantemente alterada (...) temos que ver se ele adquiriu, se não adquiriu, se foi tentado, se não foi tentado” (E3, e.g. Anexo 13).

Na opinião de Hegarty (2001), ensinar crianças com NEE é, provavelmente, a tarefa profissional mais exigente que se coloca aos professores e esta não será desenvolvida convenientemente se não houver um investimento considerável na educação e desenvolvimento profissional dos professores e de outros técnicos. A escola inclusiva só poderá ter sucesso se os profissionais forem bons. A este respeito, a professora de Espanhol reconhece possuir algumas limitações: “(...) não tenho a formação necessária” (E3, e.g. Anexo 13).

Neste âmbito, emerge a necessidade da formação de professores. Formação essa, que deve, conforme Marchesi, Coll e Palacios (1995), ter como objetivo saber como trabalhar na sala de aula, que contemple, portanto, programações específicas, adaptações, adequações curriculares, metodologia, organização do grupo, avaliação, técnicas de trabalho de grupo e diferentes estratégias de intervenção em função dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos.

A transição da escola para a vida ativa é um dos aspetos que mais evidência tem vindo a adquirir nos últimos anos, à escola cabe um papel extremamente principal na preparação para essa transição (Martins, 2001).

A TVA implica a continuidade do processo de desenvolvimento de autonomia pessoal e social, cuja meta desejável seria a independência do jovem em questão.

Relativamente a este assunto e no que respeita às expectativas futuras, a mãe do Rui refere ser importante “Arranjar um trabalho, (...) um emprego, uma colocação” (E1, e.g. Anexo 11). As professoras de ensino regular têm esperança que o aluno consiga alguma ocupação profissional: “Acho que conseguirá com a ajuda de uma pessoa e (...) com atividades de rotina” (E3, e.g. Anexo 13); “(...) desde que seja devidamente acompanhado porque não pode estar sozinho, não tem capacidade de o fazer (...)” (E4, e.g. Anexo 14). Dos sujeitos entrevistados, apenas a docente de Educação Especial tem uma opinião menos otimista sobre esta questão: “(...) acho que não” (E2, e.g. Anexo 12).

Embora, nos últimos anos se terem registado modificações expressivas, há um conjunto de conotações negativas, conservadas pelo tempo, que estão associadas às pessoas com deficiência e que têm implicações ao nível da sua participação em sociedade.

“É que associada à deficiência encontra-se geralmente o socialmente inútil, caracterizado por um cem número de adjectivos como a incompetência, rejeição, incapacidade, caridade, vergonha, inferioridade, que tornam claramente inacessível a vivência em sociedade, impondo-lhes um modo de vida muito próprio à margem da sociedade” (Fernandes, 1997, p. 5).

No entender de Martins (2001) a integração do indivíduo com DM vai depender do facto de, durante o seu desenvolvimento, terem ou não ocorrido interações repetidas e variadas entre ele e o seu meio ambiente.

A construção de um projeto de TVA deve conciliar a realidade pessoal, educativa e vocacional. Os jovens com DM tendem a continuar dependentes de outrem, porque muitas vezes os próprios pais se sentem inseguros quanto à forma de preparar a sua transição para a vida ativa (Martins, 2001). Conforme podemos ver no Anexo 17, foi, também, construído para o Rui, um PIT, adequado às suas características e que será implementado a partir do próximo ano letivo. De acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, “No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária” (art.º 14.º, ponto 3).

Para o jovem com DM, o projeto de TVA deve articular os interesses e desejos da família, amigos e técnicos com os do próprio indivíduo. No entanto, estes indivíduos têm, geralmente, os seus projetos dependentes das orientações e decisões dos outros

(família, técnicos, professores). Este projeto pode até ser mais o resultado de uma concepção social do que individual (Martins, 2001; Garcia, 1994).

Ao considerar o jovem com DM como um trabalhador ativo temos de o inserir no seio de uma organização. Esta dispõe de recursos humanos, comprometidos em atividades e objetivos comuns, e recursos não humanos (físicos, materiais, financeiros, tecnológicos, ...). As pessoas com DM, normalmente, desempenham nestas organizações tarefas rotineiras e repetitivas, não desejadas pelas pessoas sem deficiências e, conseqüentemente, têm salários mais baixos (Martins, 2001; Garcia, 1994).

Existe, também, uma relação recíproca entre a percepção que o sujeito tem de si e a percepção que os outros fazem de si. Ou seja, para Beltrán (1984, cit. por Martins, 2001), quando as expectativas são negativas pode haver comprometimento do rendimento escolar ou profissional, da autoestima e dos mecanismos motivacionais do indivíduo.

Para os profissionais da reabilitação, assume grande importância, a relação entre as atitudes e expectativas das entidades patronais e os processos de tomada de decisões na aceitação da pessoa com DM na sua empresa (Millington *et al.*, 1994, cit. por Martins, 2001).

Shafer e Millington *et al.* (1994, cit. por Martins, 2001) realçam a importância da existência de um serviço de acompanhamento, em posto de trabalho, adequado aos trabalhadores com DM de grau moderado e severo, para que possam obter melhores desempenhos que lhes permitam permanecer no emprego.

A capacidade profissional, a produtividade, a integração social e a segurança são também fatores que permitem a permanência no emprego dos trabalhadores com DM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminado todo o processo de apresentação dos dados, tecemos, agora, algumas considerações finais. Deste modo, tomamos em consideração os dados recolhidos para os podermos confrontar com os objetivos específicos que traçámos:

- Aprofundar conhecimentos sobre a DM;

Toda a revisão bibliográfica efetuada serviu para concretizar este objetivo. Ou seja, consideramos que, com as pesquisas que efetuámos, conseguimos aprofundar os conhecimentos que possuíamos acerca da DM que, certamente, nos ajudarão ao longo da nossa prática profissional.

- Caracterizar pormenorizadamente o aluno;

Como vimos no ponto anterior - Apresentação dos Dados - os dados recolhidos permitiram-nos conhecer e caracterizar pormenorizadamente o sujeito em estudo, para assim podermos concretizar o objetivo seguinte.

- Construir um PIT para ser implementado nos anos subsequentes;

Com base na concretização dos objetivos anteriores, foi possível construirmos um PIT adequado ao aluno em estudo que será aplicado nos próximos anos e que poderemos ver em pormenor no Anexo 17.

- Apresentar o PIT no Agrupamento;

Tal como aponta este objetivo, o PIT foi apresentado no Agrupamento e arquivado no processo do aluno para que possa ser implementado futuramente.

Posto isto, para as crianças com NEE, a igualdade de oportunidades de acesso à educação é, na atualidade, um direito essencial.

A inclusão do aluno com DM na família, na escola e na comunidade, é um procedimento importante em termos de interação social. Desta forma, é categórico a adoção de programas educativos adequados, capazes de facultar ao aluno com DM as capacidades para que ao terminar a escolaridade, a sua integração social e profissional seja possível.

O ensino igual para todos produz, evidentemente, resultados diferentes, o que significa cidadãos diferentes no sentido da desvantagem social, no apetrechamento das técnicas, na preparação para a entrada no mundo do trabalho, no desenvolvimento intelectual, em suma, nas possibilidades de bem-estar e de inserção social plena.

É na escola que o aluno deve fazer a aquisição de todo um conjunto de capacidades específicas que lhe permitam ultrapassar as desigualdades consequentes da sua deficiência.

O sucesso do percurso escolar das crianças com NEE deve iniciar-se, sempre que possível, com a Intervenção Precoce, logo nos primeiros meses de vida. Com o apoio da educação especial, na escola, os alunos percorrem um caminho em contextos educativos cada vez mais inclusivos e sociais. O caminho da inclusão educativa tem como objetivo principal oferecer a estes jovens igualdade de oportunidades em termos de acesso e sucesso educacionais e formativos.

A escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e estimulada a aprender de acordo com as suas capacidades, no sentido de propiciar a cada um o que cada um necessita.

A escola inclusiva procura respeitar as características individuais, defende a justiça, dá evidência aos alunos em risco de exclusão, reposiciona o ser humano, no microuniverso da sala de aula e da escola, em que hábitos de convivência regulares facultam o desenvolvimento de sentimentos de tolerância, respeito, aceitação e valorização, abrindo, desta forma, caminho a uma sociedade mais inclusiva (Sanches & Teodoro, 2007).

Todos os alunos com NEE devem, segundo a legislação em vigor possuir o seu próprio PEI sendo, três anos antes do final da escolaridade obrigatória agregado o seu próprio PIT, que, de acordo com a European Agency for Development in Special Needs Education (2002, cit. por Agência Europeia para o Desenvolvimento da

Educação Especial, 2006) deverá espelhar a vontade e motivações do jovem e as suas competências.

O papel da família é, também, decisivo na formação do indivíduo nos seus primeiros momentos de desenvolvimento e de vida. Contudo cabe à escola, e à sociedade em geral, assumirem-se como auxiliares no processo de crescimento e desenvolvimento psicossomático.

Apreendemos que o maior obstáculo no atendimento das crianças com deficiência se prende com o desconhecimento das suas capacidades, limitações e dos seus caminhos para a aprendizagem. Igualmente, podemos afirmar que o melhor local para a aprendizagem de um aluno com DM é na escola da sua comunidade, junto dos seus vizinhos e amigos, ou seja, daqueles que com ele cresceram, que o acompanharam e, naturalmente, que o continuarão a auxiliar no seu trajeto de vida e que lhe propiciam modelos que conduzem à normalização.

A inclusão dos alunos com DM severa no ensino regular contribui para o desenvolvimento das suas competências essenciais a nível cognitivo e social.

Como já vimos, a problemática da transição para a vida pós-escolar, que se prende com a preparação dos alunos para o mundo do trabalho e com a sua inserção na sociedade, continua muito desviada das nossas escolas (Correia, 2003).

Para que esta transição se realize com sucesso, a escola deve formar uma equipe multidisciplinar, que terá, entre outros objetivos, de promover nos jovens deficientes diversas formas de aquisição de competências, avaliando as suas áreas vocacionais/funcionais. É ainda, fundamental a necessidade de uma maior formação da comunidade educativa da escola e uma participação mais concisa e contínua da Sociedade.

O importante é que, no futuro, se discutam meios, estratégias, formas de organização, modelos de formação de professores, mas sempre dentro da perspectiva de garantir que todas as crianças estejam a ser educadas numa estrutura normalizada.

Tendo em conta a bibliografia apresentada e, perante a constatação da realidade, verificamos que há ainda muito a fazer pelos jovens com DM, principalmente no que diz mais diretamente respeito à sua integração na comunidade e no mundo do trabalho. Pois, refletindo, ainda, sobre o que se passa atualmente, avaliamos que ainda estamos longe desta escola inclusiva. Os pressupostos por ela

defendidos implicam uma mudança de mentalidades, atitude, valores e políticas no sentido de um maior envolvimento de todos os parceiros no processo educativo, com vista à preparação do indivíduo.

Assim, esta nossa investigação surgiu, sobretudo, devido à escassez de investigações realizadas sobre este tema – a TVA de jovens com DM –, nomeadamente no que respeita à implementação e sucesso dos PIT.

Esperamos, pois, ter contribuído para alguns esclarecimentos e futuras práticas mais assertivas, tendo em conta as características dos jovens com DM e a sua transição para a vida pós-escolar.

Em suma, consideramos que, através da realização desta investigação, obtivemos informações úteis para melhor conhecermos as dificuldades inerentes à transição para a vida pós-escolar de alunos com DM, com uma consequente autonomia pessoal e social, contribuindo, desta forma, para melhorar o nosso desempenho profissional.

BIBLIOGRAFIA

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2006). *Planos Individuais de Transição – Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Alonso, M. A. V. & Bermejo, B. G. (2001). *Atraso Mental*. Amadora. Edições McGraw-Hill.
- APA (2002). *DSM-IV-TR – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bairrão, J. et al. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Barreiro, E. & Gonçalves, F. (2005). Formar e Integrar – Uma vocação. *Revista Diversidades*, 2(8), 4-5.
- Barreiro, E. (2005, abril). Acreditar num Projecto. *Revista Diversidades*, 2(8), 5-6.
- Batista, S. M. & França, R. M. (2007). Família de Pessoas com Deficiência: Desafios e Superação. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 3(10).
- Bautista, R. et al. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Almada: Dinalivro.
- Belo, C. & Oliveira, M. (2007). Desenvolvimento Pessoal e Orientação Vocacional. *Revista Diversidades*. 5(16).
- Brown, L. (1989). *Criterios de Funcionalidad*. Barcelona. Ediciones Milan.
- Buscaglia, L. F. (1993). *Os Deficientes e os seus Pais*. Rio de Janeiro: Record.
- Carvalho, O. & Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade*. Braga: APPACDM.

- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In: David Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 117-150). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (2.^a Edição). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores* (2.^a Edição). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010). *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (2.^a Edição). Porto: Porto Editora.
- Costa, A. M. B.; Leitão, F. R.; Santos, J.; Pinto, J. V. & Fino, M. N. (1998). *Currículos Funcionais – Vol. I: Sua Caracterização*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional Ministério da Educação.
- Costa, A. M., & Rodrigues, D. (1999) Country Briefing – Special Education in Portugal. *European Journal of Special Education Needs*, 14(1), 70- 89.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria Escola-Família, a Caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2003). A Formação Contínua entre a Teoria e a Prática. In: Naura Ferreira (Org.), *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez.
- Fernandes, M. (1997). Sobre o emprego de pessoas com deficiência. *Integrar – Revista sobre Reabilitação de Pessoas com Deficiência*, 13, 5-13.
- Ferreira, S. S. (2006). *Necessidades Educativas Especiais – uma abordagem funcional*. Mangualde. Edições Pedagogo.
- Ferreira, S. S. (2012). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu. Psicossoma.
- Fortin, M. F. (1999). *Fundamentos e etapas da investigação*. Loures: Lusociência.

- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: da Concepção à Realização*. Loures: Lusociência.
- Garcia, S. (1994). *Deficiência mental – aspectos psicoevolutivos y educativo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gil, A. C. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Gomez, G. R; Flores, J. & Jimenez, E., (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, É. R. R. P. (1997). *Efeitos de um Programa de Cultura Geral numa População Adulta com Deficiência Mental Moderada*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. In: Mariana Gaio Alves & Nair Rios Azevedo (Org.), *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado* (pp. 39-62). Óbidos: Várzea da Rainha Impressores, S. A.
- Gongóra, J. C. (1998). *Qué Podemos Hacer? Preguntas y Respuestas para Familias con un hijo con discapacidad*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- González-Pérez, J. (2003). *Discapacidad intelectual – concepto, evaluación e intervención psicopedagógica*. Madrid. Editorial CCS.
- Greenspan, S. (1999). What is mean by mental retardation. *International Review of Psychiatry*, 11(1), 6-18.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In: David Rodrigues (org.), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 79-91). Porto: Porto Editora.
- Hillmam, J. (1993). *Cidade e alma*. São Paulo: Studio Nobel.
- Inclusion. *Prospects*, 25(2).

- Kay, J. & Tasman, A. (2002). *Psiquiatria: ciência comportamental e fundamentos clínicos*. Tamboré: Manole.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kirk, S. A. & Gallagher, J. J. (2002). *A educação da criança excepcional* (3.^a Edição). S. Paulo: Editora Martins Fontes.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Cacém. Ramos Leitão.
- Lessard-Hébert *et al.* (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Prática*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Madureira, I. P. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Manzini, E. J. (1990). A entrevista na pesquisa social. *Didática*, 26/27, 149-158.
- Manzini, E.J. (2003) Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: M. C. Marquezine; M. A. ALMEIDA & S. OMOTE (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial* (pp. 11-25). Londrina: Eduel.
- Marchesi, A.; Coll, C. & Palacios, J. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação, Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Marques, M. (2004). *Formação Contínua de Professores de Ciências – Um Contributo para uma melhor planificação e desenvolvimento*. Alfragide: Edições ASA.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martim, S. J. (2007). *La Proteccion en el Sistema Interamericano a las Personas con Discapacidad. Igualdad, No Discriminación y Discapacidad – Una Visión Integradora de la Realidades Española y Argentina*. Madrid: Dykinson.
- Martins, M. (2001). *Deficiência mental e desempenho profissional*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

- Mendes, N. (2004). *Transição para a Vida Adulta – Percursos de Vida*. Felgueiras: ISCE.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Studies Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Miranda, M. G. (2008). A psicologia da educação na perspectiva da relação teoria e prática: uma conciliação possível? In: Miranda, M. G.; Resende, A. C. A. *Escritos de Psicologia, educação e cultura*. Goiânia, UCG.
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre. Artmed.
- Morato, P. (1998). *Deficiência Mental e Aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional Para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Niella, M. F. (2000). *Família y Deficiencia Mental*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de Aula – Um Guia para Professores*. Porto. Porto Editora.
- Oliver, F. C.; Tissi, M. C.; Aoki, M.; Vargem, E. F. & Ferreira, T. G. (2004). Participação e exercício de direitos de pessoas com deficiência: análise de um grupo de convivência em uma experiência comunitária, *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 8(15), 275-88.
- Pacheco, D. & Valencia, R. (1997). A Deficiência Mental. In: Rafael Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 209-223). Lisboa: Dinalivro.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. F. (2002). *Globalização e diversidade – A escola cultural, uma resposta*. Porto. Porto Editora.
- Pereira, F. (1998). *Transição para a Vida Adulta: Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. Editora do Ministério de Educação.

- Pereira, F. (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pires, E. L.; Fernandes A. S. & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Porter, G. (1995). Organization of Shooling: Achieving Acess and Quality Through
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, J. A., & Peixoto, L. M. (1999). *A Deficiência Mental Causas, Características Intervenção*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Ribeiro, M. G. S. (1996). *A comunicação na deficiência mental profunda*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In: David Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: As Boas e as Más notícias. In: David Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Investigação em Educação Inclusiva Vol. 1*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Santos, J. M. C. & Lopes, M. F. O. (1993). Programas Funcionais e Utilização de Auxiliares Intelectuais para Jovens com Deficiência Mental. *Revista Integrar*, 2, 19-24.
- Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto: Porto Editora.

- Schalock, R., & Luckasson, R. (2004). Definition, classification and system of supports and its relation to international trends and issues in the field of intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1, 136-146.
- Serra, H. (2002). Educação Especial: integração das crianças e adaptação das estruturas de educação – Estudo de caso. *Revista Saber Educar*, 7, 29-50.
- Serra, H. (2008). *Estudos em necessidades educativas especiais, domínio cognitivo*. Serzedo: Gailivro.
- Smith, D. (2008). *Introdução à Educação Especial: Ensinar em Tempos de Inclusão* (5.ª Edição). Brasil: Penso.
- SNRIPD (2006). *1.º Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Sousa, L. (1998). *Crianças confundidas entre a escola e a família - Uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*. Paris: UNESCO.
- Vaz-Freixo, M. J. (2009). *Metodologia científica. Fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Verdugo. M. A. & Bermejo, B.G. (2001). *Atraso mental: Adaptação social e problemas de comportamento*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Vieira, F. D. & Pereira M. C. (2012). *Se Houvera Quem me Ensinar. A Educação de Pessoas com Deficiência Mental* (5.ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- World Health Organization (2000). *Healthy ageing – Adults with intellectual disabilities - Summative report*. Geneva: World Health Organization.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2.^a Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2005). *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições Asa.

SITIOGRAFIA

- Bacciotti, S. M. (2007). *Avaliação da aptidão física relacionada à saúde em indivíduos de 8 a 17 anos com deficiência mental da APAE de Campo Grande-MS* (Dissertação de Mestrado). Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/2818>. Acedido a: 6 de outubro de 2012.
- Barreto, A. (2010). *A Inserção Profissional dos Jovens com Necessidades Educativas Especiais no Concelho da Lourinhã* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1305/1/Processos%20de%20transi%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20vida%20p%C3%B3s-escolar.pdf>. Acedido a: 23 de outubro de 2012.
- Costa, A. M. B. (2006). Currículo funcional no contexto da educação inclusiva. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/documentos.asp>. Acedido a: 15 de janeiro de 2013
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>. Acedido a: 15 de janeiro de 2013
- Fânzeres, L. (2007). *Alunos com dificuldades de aprendizagem e a transição para o mercado de trabalho* (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho. Disponível em: repositorium.sdum.uminho.pt/.../1/TD_EduardoFernandes_Final.pdf. Acedido a: 6 de novembro de 2012.
- Luckasson, R.; Coulter, D. A.; Polloway, E. A.; Reiss, S.; Schalock, R. L.; Snell, M. E.; Spitalnik, D. M. & Stark, J. A. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*. (9th ed.). Washington, DC: AAMR. Disponível em:

http://www.beachcenter.org/research/fullarticles/pdf/agc5_definingmentalretardation.pdf. Acedido a: 6 de outubro de 2012.

Mantoan, M. T. E. (1998). Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *Cad. CEDES*, Campinas, 19(46). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009&lng=en&nrm=iso. 6 de outubro de 2012.

Marques, U. Castro; J. e Silva, M. (2001). Actividade Física Adaptada: uma visão crítica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 73–79. Disponível em: http://www.fade.up.pt/rpcd/arquivo/artigos_soltos/vol.1_nr.1/10.pdf. Acedido a: 2 novembro de 2012.

Pinho, R. (2010). *O contributo do processo de leitura e escrita no desenvolvimento da criança com trissomia 21* (Dissertação de Mestrado) Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/491/TM-ESEPF-EE_RutePinho.pdf?sequence=2. Acedido a: 22 de novembro de 2012.

Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf). Acedido a: 15 de janeiro de 2013.

Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20\(Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20(Estudo%20caso).pdf). Acedido a: 15 de janeiro de 2013.

Ribeiro, C., M. (2008). *Estudo comparativo entre crianças com Deficiência Mental e sem deficiência mental, no âmbito do desenvolvimento motor*. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/AO434.pdf>. Acedido a: 1 novembro 2012.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 105-149. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a05.pdf>. Acedido em 29 de junho de 2013.

- Santos, W. C. S. e Bartalotti, C. C. (2002). Diferenças, Deficiências e Diversidade: um olhar sobre a deficiência mental. *Revista O Mundo da Saúde*, 26(3), 382-388. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2008-03-27T060103Z-1427/Publico/Renata%20Costa%20de%20Toledo%20Russo.pdf. Acedido a: 2 novembro de 2012.
- Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão Social: O Novo Paradigma. Conceitos de inclusão social ligados a transporte, lazer, desporto e trabalho*. Disponível em: <http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=1061>. Acedido a: 3 novembro de 2012.
- Simões, A. (2006). *Como realizar uma Entrevista. Entrevista passo-a-passo*. Disponível em: <http://www.prof2000.pt/USERS/folhalcino/ideias/comunica/entrevista.htm#procedimentos>. Acedido a: 12 de março de 20013
- Smith, J. D. (s.d.). *Social Constructions of Mental Retardation*. Disponível em: <http://www.mnddc.org/parallels2/pdf/90s/99/99-MRI-MLW.pdf>. Acedido a: 5 outubro de 2012.
- Sousa, F. (2008). A Diferenciação como Princípio de Organização Curricular. *IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. VIII Colóquio sobre Questões Curriculares*. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1202/1/A%20diferencia%c3%a7%c3%a3o%20como%20princ%c3%adpio%20de%20organiza%c3%a7%c3%a3o%20curricular.pdf>. Acedido a: 30 de junho de 2013
- Zavareze, T. (2009). A construção histórico cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0478.pdf>. Acedido em 5 outubro de 2012.
- Zêzere, P. (2002). A Escola Inclusiva e a Igualdade de Oportunidades, *Análise Psicológica*, 3, 401-406. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v20n3/v20n3a14.pdf>. Acedido a: 1 de julho de 2013.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 290/2009, de 12 de outubro

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Decreto-Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto

Decreto-Lei n.º 346/77, de 20 de agosto

Despacho conjunto n.º 105/1997, de 1 de julho

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro,

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Lei n.º 66/79, de 4 de outubro

Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro

ANEXOS

Anexo 1: Programa Educativo Individual

Anexo 2: Currículo Específico Individual

Anexo 3: Declaração do Centro de Saúde da área de residência

Anexo 4: Declaração do Departamento de Pedopsiquiatria e Saúde Mental Infantil e Juvenil

Anexo 5: Relatório Psicológico de 2005

Anexo 6: Relatório Psicológico de 2007

Anexo 7: Relatório de Terapia da Fala

Anexo 8: Relatórios de Acompanhamento Psicológico

Anexo 9: Guiões das Entrevistas

Anexo 10: Transcrição das Entrevistas

Anexo 11: Análise de Conteúdo da Entrevista à Encarregada de Educação (E1)

Anexo 12: Análise de Conteúdo da Entrevista à Professora de Educação Especial (E2)

Anexo 13: Análise de Conteúdo da Entrevista à Professora de Espanhol (E3)

Anexo 14: Análise de Conteúdo da Entrevista à Diretora de Turma (E4)

Anexo 15: Pedidos de Autorização

Anexo 16: Horário do Aluno

Anexo 17: Plano Individual de Transição

ANEXO 1

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

2012-2013

Programa Educativo Individual
Decreto – Lei n.º 3/2008 de 07/ 01

Ano Letivo

2012/2013

Estabelecimento de Ensino: ESCOLA 2,3/S

Nome: **Data de Nascimento:** 20/ 01/ 1993 **Idade :** 19

Filiação:

Morada:

Telefone:

Nível de Educação ou Ensino: Pré-Escolar ☐ 1ºCEB ☐ 2º CEB ☐ 3ºCEB ☐ E. Sec. ☒

Ano de Escolaridade: 10º **Turma:** B

Docente responsável pelo grupo/Diretor de turma:

Docente de Educação Especial:

1. História escolar e pessoal - Resumo da história escolar

PERCURSO ESCOLAR:

Pouco se sabe acerca do percurso escolar do [REDACTED] até ao ano letivo 2001/2002, ano em que começou a frequentar a escola em Espanha, no 2º ano.

Ano de Escolaridade	Ano Lectivo	Estabelecimento de Ensino
2º Ano	2002/ 2003	Escola do 1º Ciclo de [REDACTED]
2º Ano	2003/ 2004	Escola do 1º Ciclo de [REDACTED]
2º Ano	2004/ 2005	Escola do 1º Ciclo de [REDACTED]
3º Ano	2005/ 2006	Escola EB 2 e 3/Sec [REDACTED]
4º Ano	2006/ 2007	Escola EB 2 e 3/Sec [REDACTED]
5º Ano	2007/ 2008	Escola EB 2 e 3/Sec [REDACTED]
6º Ano	2008/ 2009	Escola EB 2 e 3/Sec [REDACTED]
7º Ano	2009/ 2010	Escola Básica e Secundária Dr. [REDACTED]
8º Ano	2010/ 2011	Escola Básica e Secundária Dr. [REDACTED]
9º Ano	2011/ 2012	Escola Básica e Secundária Dr. [REDACTED]
10º Ano	2012/ 2013	Escola Básica e Secundária Dr. [REDACTED]

No ano letivo 2002/2003, com nove anos de idade frequentou o 2º ano

No ano letivo 2002/2003, com nove anos de idade frequentou o 2º ano de escolaridade na EB1 de [REDACTED], tendo ficado retido nesse mesmo ano até ao final de 2004/2005.

No ano letivo 2005/2006, frequentou o 3º ano de escolaridade e foi abrangido pela modalidade de educação especial, tendo transitado para o 4º ano.

No ano letivo 2006/2007 usufruiu da modalidade de educação especial e de um currículo alternativo.

É um aluno pouco comunicativo, extrovertido, afetuoso e por vezes desobediente.

A sua relação com os colegas é boa.

É muito dependente do professor na realização de qualquer tarefa escolar, manifestando frequentemente sinais de cansaço e uma grande instabilidade postural. Os seus períodos de atenção/concentração são diminutos.

Tem um comportamento por vezes desajustado dentro e fora da sala de aula, tendo dificuldades no cumprimento de algumas regras escolares e sociais.

Revela algumas dificuldades ao nível do equilíbrio estático e dinâmico, gosta de correr e jogar à bola, no entanto a motricidade fina é limitada. Pinta, corta e cola com algumas dificuldades, necessitando de ser ajudado em quase todas as atividades manuais.

Na área da linguagem —é capaz de compreender ordens e pedidos simples, relacionados com as suas vivências. A sua linguagem é muito imatura, tal revela-se na pobreza de vocabulário, na transmissão de mensagens e na formação de frases. A sua atitude comunicativa é desajustada relativamente ao seu nível etário e escolar, fala muito alto e de um modo quase imperceptível. Tem grandes alterações na articulação que provocam um discurso pouco inteligível e descontextualizado.

O aluno revela desinteresse, insegurança, dificuldades de compreensão e descoordenação óculo-manual.

O [REDACTED] apresenta um perfil com acentuadas limitações nos domínios **Cognitivo, Comunicação, Linguagem e fala, e Emocional/ Personalidade** que lhe dificultam a aprendizagem e assimilação de conceitos escolares. Apresentando ainda alguns problemas motores. É um aluno muito inseguro que requer constantemente a presença do professor. É muito pouco participativo, desatento, muito lento na execução de tarefas e muito dificilmente termina uma tarefa sem a ajuda do professor. É uma criança por vezes teimosa e pouco aplicada.

Na área da leitura e da escrita identifica apenas algumas vogais.

Na área do cálculo revela muitas dificuldades na identificação de alguns algarismos, faz contagens progressivas até 9, mas a partir do cinco nem sempre associa o algarismo à quantidade

Desde o ano letivo de 2005/2006 que beneficia de Apoio Educativo, enquadrando-se nas características da população elegível para a modalidade de Educação Especial e tem revelado progressos funcionais significativos.

Atualmente frequenta o 10.º ano de escolaridade.

Outros antecedentes relevantes

INFORMAÇÃO FAMILIAR:

Nome do Pai: [REDACTED]

Profissão: [REDACTED] Idade: [REDACTED]

Nome da mãe: [REDACTED]

Profissão: Doméstica Idade: [REDACTED]

Morada: [REDACTED]

Telefone: [REDACTED]

HISTÓRIA CLÍNICA:

Segundo declaração do Departamento de Pedopsiquiatria e Saúde Mental Infantil e Juvenil do Hospital Pediátrico de Coimbra, datada de 04/06/2004, o [REDACTED] apresenta um atraso de desenvolvimento intelectual e necessita de um currículo individualizado. O [REDACTED] apenas frequentou a 1ª consulta de Pedopsiquiatria, porque, segundo a mãe, nessa mesma consulta foi-lhe sugerido que o seu educando frequentasse um Estabelecimento de Educação Especial, sugestão que não lhe agradou. Conforme Relatório Psicológico de 2005/06/13 o aluno apresenta atrasos de desenvolvimento intelectual.

De acordo com o relatório de reavaliação psicológica do dia 23 de março de 2007, o [REDACTED] encontra-se caracterizado como tendo **deficiência mental severa**.

Durante o ano letivo de 2010/2011 o [REDACTED] foi alvo de uma reavaliação psicológica.

Atualmente o [REDACTED] usufrui do apoio do docente de Educação Especial e como não tem capacidade de aceder ao currículo regular, mesmo que adaptado, dispõe de um Currículo Específico Individual, elaborado de modo a responder às suas necessidades especiais de educação. Trata-se de um currículo funcional que desenvolve áreas funcionais do aluno, baseado no princípio do aprender fazendo, que promove a aquisição de competências necessárias para funcionar o mais independente e eficientemente possível, no seu ambiente familiar, comunitário e escolar, adquirindo autonomia suficiente que lhe facilite uma futura integração sócio-profissional.

Em termos académicos muito raramente faz aquisições escolares, pelo que é fundamental dar mais ênfase ao desenvolvimento de áreas funcionais (Independência Pessoal, motricidade, comunicação, socialização, cognitiva e atividades manuais) preparando o aluno para ser cada vez mais autónomo.

A família sempre que pode ajuda o [REDACTED] nas suas tarefas diárias e acompanha sempre que possível a sua vida escolar.

O [REDACTED] gosta muito da escola e relaciona-se bem com toda a comunidade escolar, contribuindo esta para um

melhor desempenho funcional do aluno.

2. Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ

Actividades e participação, Funções e estruturas do corpo e Factores ambientais

2.1 - Funções do corpo

Os resultados da avaliação médica e psicológica confirmam a existência de alterações funcionais acentuadas (deficiências graves e completas), nomeadamente as categorias (b114.3) funções da orientação no espaço e no tempo, (b117.4) funções intelectuais, (b122.3) funções psicossociais globais, (b126.3) funções do temperamento e da personalidade, (b140.3) funções da atenção, (b144.4) funções de memória, (b147.3) funções psicomotoras, (b152.3) funções emocionais, (b156.3) funções de percepção, (b164.4) funções cognitivas de nível superior, (b167.3) funções mentais da linguagem, (b172.4) funções do cálculo, (b310.3) funções da voz, 8B320.3) funções de articulação, (b330.3) funções da fluência e do ritmo da fala, (b1304.3) funções da energia e dos impulsos de carácter permanente.

Legenda: (xxx.1) – dificuldade ligeira; **(xxx.2)** dificuldade moderada; **(xxx.3)** dificuldade grave; **(xxx.4)** dificuldade completa.

2.2 - Actividade e participação

O [REDACTED] revela dificuldades designadamente nas categorias (d130.3) imitar, (d131.3) aprendizagem através de acções/manipulação de objectos, (d132.3) aquisição de informação, (d133.3) aquisição da linguagem, (d135.3) ensaiar (repetir), (d137.3) aquisição de conceitos, (d140.4) aprender a ler, (d145.4) aprender a escrever, (d150.4) aprender a calcular, (d155.3) adquirir competências, (d160.3) concentrar a atenção, (d161.3) pensar (d163.3) pensar, (d175.3) resolver problemas, (d177.3) tomar decisões; (d210.3) levar a cabo uma tarefa única; (d220.4) levar a cabo tarefas múltiplas; (d230.3) levar a cabo a rotina diária; (d250.3) controlar o seu próprio comportamento; (d330.3) falar; (d332.3) cantar; (d335.3) produzir mensagens não verbais; (d350.3) conversação; (d355.4) discussão; (d360.4) utilização de dispositivos e de técnicas de comunicação; (d440.3) actividades de motricidade fina da mão; (d510.2) lavar-se; (d520.2) cuidar das partes do corpo; (d530.1) Higiene pessoal relacionada com as excreções; (d540.2) vestir-se; (d550.2) comer; (d560.2) beber; (d710.3) interações interpessoais básicas; (d730.4) relacionamento com estranhos; (d740.3) relacionamento formal; (d750.2) relacionamentos sociais e informais; (d810.3) educação informal; (d820.3) educação escolar; (d920.3) recreação e lazer.

As dificuldades detectadas são acentuadas (limitações significativas) e resultam em problemas continuados ao nível da comunicação da aprendizagem da autonomia do relacionamento interpessoal e da participação social.

Legenda: (xxx.1) – dificuldade ligeira; **(xxx.2)** dificuldade moderada; **(xxx.3)** dificuldade grave; **(xxx.4)** dificuldade completa.

- Factores Ambientais

De salientar o seguinte: (e130.2) para a educação; (e310.2) família próxima; (e320+2) amigos; (e325+2) conhecidos pares colegas vizinhos e membros da comunidade; (e330+4) pessoas em posição de autoridade; (e360) outros profissionais; (e410.2) atitudes individuais dos membros da

família próxima; (e420.2) atitudes individuais dos amigos;(e425.2) atitudes individuais de conhecidos pares colegas e membros da comunidade; (e450.2) atitudes individuais profissionais de saúde; (e465.2) normas práticas e ideologias sociais;(e570+2) relacionados com a segurança social:

Legenda: (xxx+1)/(xxx.1) facilitador/barreira ligeira, (xxx+2)/(xxx.2) facilitador/barreira moderada, (xxx+3)/(xxx.3) facilitador substancial/barreira grave, (xxx+3)/(xxx.3) facilitador/barreira completa), (xxx+4)/(xxx.4)

Razões que determinam as NEE de carácter permanente/tipologia - conclusão

As limitações significativas evidenciadas pelo aluno na componente da actividade e participação, nos diversos capítulos, anteriormente referidos, resultam de problemas graves e completos ao nível das funções do corpo, de carácter permanente (deficiência mental severa).

Considera-se que o aluno necessita de respostas educativas no âmbito da educação especial, enquadra-se na população alvo do Decreto-Lei nº3/2008 de 07 de Janeiro.

Tipificação das NEE do aluno (limitação/deficiência mais acentuada): mentais – cognitivas.

Tipificação das NEE de Carácter Permanente								
Sensorial			Mentais (globais e específicas)			Voz e fala	Neuromusculo- esqueléticas	Saúde Física
Audição	Visão	Audição e visão	Cognitivas	Linguagem	Emocionais			
			X					
Outras limitações: linguagem, emocional, comunicação, motor.								

3. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

Medidas educativas a implementar

Medidas (n.º2 do Art.º 16)	Especificação (Art. 17º, 18º, 19º, 20º, 21º, 22º)	
a) Apoio pedagógico personalizado	Reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma aos níveis de organização, do espaço e das actividades (por outro docente)	X
	Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;	X
	Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio de grupo /turma;	
	Reforço e desenvolvimento de competências específicas (por docente de educação especial)	X

	<p>Para além de usufruir das medidas previstas nas alíneas a), b), c) e d) do ponto 1 do artigo 17º do Decreto-Lei nº3/2008 de 07/01, deve beneficiar ainda dos seguintes apoios/intervenções:</p> <ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento de competências em áreas específicas de aprendizagem, nomeadamente, a área da independência pessoal, motricidade global e fina, comunicação, socialização, cognitiva/académica e actividades manuais bem como de outras que se considerem pertinentes. <p>Desenvolvimento das competências linguistas ao nível de: interações comunicativas diversificadas entre pares; capacidades específicas (atenção; reconhecimento; interpretação; expressão,...); domínios linguísticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - apoio de docente especializado em educação especial (intervenção sistemática e estruturada numa perspectiva funcional, centrada em actividades e ambientes naturais), fora ou dentro do contexto da sala de aula, (alínea d) do ponto 1 do artigo 17º do Decreto-Lei nº 3/2008 de 07/01. - apoio psicológico e/ou psicoterapêutico (terapia da fala) - apoio especializado à família - apoio pedagógico acrescido (fora do contexto grupo/turma) caso seja necessário - dar continuidade às sessões de terapia de fala e de psicologia. 	X
b) Adequações curriculares individuais	Orientações Curriculares (Pré - Escolar)	
	Introdução de objectivos e conteúdos intermédios	
	Área curricular Específica (Braille, Orientação e Mobilidade; Treino de visão e actividade motora adaptada, entre outras)	
	Adequação do Currículo dos alunos surdos com ensino bilingue	
	Objectivos e conteúdos intermédios	
	Dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno	
c) Adequações no processo de matrícula	Adiamento de matrícula no 1º ano de escolaridade	
	Matrícula por disciplinas	
	Frequência de escolas de referência/unidades especializadas/ensino estruturado	
d) Adequações no processo de avaliação	Alteração do tipo de provas;	X
	Instrumentos de avaliação;	X
	Certificação;	X
	Formas e meios de comunicação;	X
	Periodicidade;	X
	Duração;	X
	Local;	X
e) Currículo específico individual (anexar currículo)	Substituição de competências para cada nível de educação e ensino;	X
	Introdução/substituição/eliminação de objectivos e conteúdos;	X
	Inclusão de conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social;	X
f) Tecnologias de Apoio (Dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e reduzir a incapacidade)	Livros (Braille, caracteres ampliados, formato digital, áudio)	
	Tabelas de comunicação	
	Material audiovisual	X
	Hardware específico	
	Software específico	X
	Materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa LGP	
	Outros. Quais? _____	X

Observações:

Anexa-se a adequação do processo de ensino e de aprendizagem do aluno.

Deve o aluno usufruir de:

Recursos referenciais: docente especializado em problemas graves de cognição; técnicos de saúde e da segurança social; assistentes operacionais; psicólogo; tecnologias de apoio; materiais didáticos específicos.

Contextos educativos: frequência do grupo/turma regular a tempo inteiro ou parcial; frequência de outros espaços da escola ou da comunidade de acordo com a especificidade do tipo de intervenção.

**4. Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola/
HORARIO**

O [REDACTED] deverá continuar a participar em todas as actividades previstas no Plano Actividades da Escola e inscrever-se nas actividades de desporto escolar para a sua integração completa. Realizará actividades ajustadas às suas necessidades e capacidades, orientadas pelos professores dentro e fora da sala de aula, onde usufruirá de um acompanhamento individualizado.

5. Objectivos Gerais/ Estratégias**Objectivos gerais**

- ❖ Criar autonomia e independência de modo a conseguir realizar as actividades do dia a dia sem ajuda de um adulto
- ❖ Desenvolver áreas funcionais deficitárias
- ❖ Dotar o aluno de competências comunicacionais
- ❖ Desenvolver competências vocacionais
- ❖ Desenvolver rotinas
- ❖ Desenvolver actividades previstas nos seu CEI e PIT.

Objectivos específicos

- ❖ Promover relações com adultos e colegas
- ❖ Desenvolver competências necessárias ao desenvolvimento da comunicação
- ❖ Adquirir normas básicas de higiene
- ❖ Estimular a motricidade grossa e fina
- ❖ Aquisição das noções básicas de propedêutica como representação de símbolos, abstracção e conceptualização.

Em termos académicos acompanhará na medida do possível, alguns dos conteúdos curriculares previstos para o 10 ano, embora de uma forma mais concretizada, mais fundamentada nas suas vivências/experiências e desenvolverá actividades de acordo com as competências/objectivos propostas nos CEI e PIT, de acordo com as suas reais necessidades, capacidades e potencialidades.

Estratégias

Deve o aluno usufruir de mais horas para desenvolver actividades no âmbito do seu PIT.

Reforçar o apoio individualizado prestado ao aluno que quer por parte da escola quer da

8. Implementação e avaliação do PEI

Início da implementação do PEI

Setembro 2012

9. Avaliação do PEI

O aluno será alvo de uma avaliação contínua, devendo-se registar todos os factores/acidentes, incidindo-se sobre aspectos das diferentes áreas que constam deste PEI.

A avaliação do aluno será concretizada em conformidade com o Dec.-Lei nº1/2005 de 05/01, Dec.Lei nº 3/2008 de 07/01, de acordo com este programa CEI, PIT do mesmo e restante legislação em vigor.

Avaliação do PEI: ☒ Trimestral ☒ Final do ano lectivo ☒ Sempre que necessário

Data da revisão: Sempre que necessário

Transição entre ciclos

Não se aplica

10. Certificação

De acordo com a legislação em vigor.

11. Elaboração e Homologação

PEI Elaborado por:

Profissional:

Director de Turma

Encarregado de Educação

Docente de Educação Especial

Assinatura:

Responsáveis pelas medidas educativas a aplicar

ANEXO 2

CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL

CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL (CEI)
Alínea e) do artigo 16.º do Decreto - Lei n.º 3/2008 de 07/01

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome: [REDACTED] / Data de Nascimento: 20/ 01/ 1993 Idade: 19 anos

SITUAÇÃO ESCOLAR

Estabelecimento de Ensino: [REDACTED] Ano de escolaridade: 10º Turma: B N.º

Áreas curriculares: Educação Física e Espanhol

Áreas dispensadas: Todas as outras áreas

Áreas funcionais: TIC, Motricidade, independência pessoal, comunicação, socialização, cognição, atividades manuais.

Área Vocacional/ ocupacional: Manutenção de Equipamentos e recursos materiais da escola

Avaliação do programa: ___X___ Trimestral ___X___ Final do ano lectivo ___X___ Sempre que necessário

A avaliação do aluno encontra-se definida no programa Educativo Individual e neste CEI

NÍVEL DE APTIDÃO OU COMPETÊNCIA DO ALUNO NAS ÁREAS OU CONTEÚDOS CURRICULARES

O [REDACTED] apresenta um perfil com acentuadas limitações nos domínios Cognitivo, Comunicação, Linguagem e fala, e Emocional/ Personalidade que lhe dificultam a aprendizagem e assimilação de conceitos escolares. Apresentando ainda alguns problemas motores. É um aluno muito inseguro que requer constantemente a presença do professor. É muito pouco participativo, desatento, muito lento na execução de tarefas e muito dificilmente termina uma tarefa sem a ajuda do professor.

É uma criança por vezes teimosa e pouco aplicada.

Na área da leitura e da escrita identifica apenas algumas vogais.

Na área do cálculo revela muitas dificuldades na identificação de alguns algarismos, faz contagens progressivas até 9, mas a partir do cinco nem sempre associa o algarismo à quantidade.

Desde o ano letivo de 2005/2006 que beneficia de Apoio Educativo, enquadrando-se nas características da população elegível para a modalidade de Educação Especial e tem revelado progressos funcionais significativos.

Competências/objetivos a Atingir

Disciplina /Área:

Independência Pessoal - Higiene

Descritores de Desempenho	Competências Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos humanos e materiais	Avaliação		
					NT	NA	AI AC
Servir-se Comportar-se À mesa	Servir-se de sopa Falar em voz baixa Comer sem perturbar os colegas	Aquisição de hábitos/ regras	Acompanhar o aluno durante as refeições (professores e auxiliares)	Docentes, assistentes operacionais e colegas. Cantina			

Higiene

Descritores de Desempenho	Competências Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos humanos e materiais	Avaliação		
					NT	NA	AI AC
Cuidar da sua higiene pessoal Tomar banho	Lavar os dentes Cortar as unhas Tomar banho	Aquisição de hábitos/ regras	Acompanhar o aluno durante a realização das tarefas de higiene	Docentes, assistentes operacionais e colegas e pais.			

Vestuário/ atividades da vida diária

Descritores de Desempenho	Competências Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos humanos e materiais	Avaliação		
					NT	NA	AI AC
Cuidar do vestuário Vestir-se	Dar laços em fitas ou apertar cintos Apertar cordões Mudar de roupa Tomar banho por iniciativa própria sempre que necessário	Aquisição de hábitos e rotinas	Acompanhar o aluno durante a realização das tarefas de higiene	Docentes, assistentes operacionais e colegas e pais.			

Descritores de Desempenho	Competências Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos humanos e materiais	Avaliação			
					NT	NA	AI	AC
Realizar tarefas de rotina	Limpar e arrumar a sala de aula Limpar a louça Arrumar a louça	Aquisição de hábitos e rotinas	Acompanhar a criança durante as tarefas	Docentes, assistentes operacionais e colegas e pais				
Deslocar-se autonomamente	Lavar a louça Fazer a cama							
Andar na rua	Arrumar a sua cama Deslocar-se a locais próximos Fazer recados em locais próximos Atravessar estradas nas passadeiras ou sinais luminosos Atravessar estradas com segurança onde não haja sinais Andar na estrada na sua mão Reconhecer os sinais de trânsito							

Motricidade

Descritores de Desempenho	Competências		Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos humanos e materiais	Avaliação			
	Objetivos específicos					NT	NA	AI	AC
Coordenar movimentos	Saltar à corda		Desenvolvimento das qualidades/ capacidades motoras	Acompanhar a criança durante as tarefas.	Docentes, assistentes operacionais e colegas e pais.				
Coordenar movimentos amplos implicando força e direção	Dançar			Realização de exercícios					
	Fazer fintas com a bola			Motivar o aluno durante a realização das atividades propostas.					
	Deslocar-se numa bicicleta								
	Chutar uma bola acertando num alvo								

Motricidade Fina

Descritores de Desempenho	Competências Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos humanos e materiais	Avaliação		
					NT	NA	AI AC
Manipular objetos e coordenar Movimentos finos	Copiar grafismos Utilizar o computador Realizar com o dedo traços livres. Realizar com a mão a dedo traços indicados. Realizar traços com diversos Instrumentos. Preencher espaços. Traçar linhas desenhar objetos escrever o seu nome.		Acompanhar a criança durante as tarefas. Realização de exercícios Motivar o aluno durante a realização das atividades propostas.	Docentes, assistentes operacionais e colegas e pais.			

Disciplina / Área: MATEMÁTICA

Descritores de Desempenho	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos humanos e materiais	Avaliação		
				NT	NA	AI AC
<ul style="list-style-type: none"> . Adquirir o conceito de semana, mês, ano, estação do ano, hora e minuto . Saber consultar um calendário . Conhecer notas e moedas de euro . Saber apresentar valores monetários . Ler preços de produtos em catálogos ou folhetos . Somar e subtrair números na ordem dos milhares . Resolver problemas simples e concretos utilizando as operações relacionadas com situações do seu dia-a-dia . Interpretar informação e ideias matemáticas representadas de diversas 	Semana Mês Ano Estações do ano Calendário Horas Horários Notas e moedas Numeração	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem cooperativa – em grupo ou a pares - Instrução verbal - Instrução directa - Treino e repetição - Âmbito comportamental – retirar algo que provoca um comportamento - Trabalho individual - Trabalho a pares - Por imitação 	Docente/ aluno Computador Calculadora Fichas de trabalho Horários de transportes Material escolar Dinheiro de brincar Folhetos Catálogos			

<p>formas</p> <p>Desenvolver a noção de número</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler, escrever e aplicar os números ordinais; • Estabelecer e identificar relações de ordem entre os números; 		<ul style="list-style-type: none"> - Custo-resposta – quando são estabelecidas regras e vai-se verificar se as crianças as cumprem; - Verbalização – quando damos uma indicação para ajudar a resolver a tarefa - Descoberta guiada – quando o adulto vai dando instruções para a realização da tarefa; - Análise de tarefas - Ajuda verbal - Intensificação das interações verbais - Valorização de métodos de trabalho - Treino de técnicas - Incentivo da iniciativa ou criatividade - Solicitação de uma maior participação da família 				
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

NT – Não tentada; NA – Não adquirida; AI – Aprendizagem iniciada; AC – Aprendizagem completa

Disciplina/ Área: LINGUA PORTUGUESA

Descritores de Desempenho	Conteúdos	Estratégias/ Actividades	Recursos humanos e materiais	Avaliação		
				NT	NA	AC
<ul style="list-style-type: none"> Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> - Cumprir instruções dadas; - Responder a perguntas acerca do que ouviu; Respeitar princípios reguladores da atividade discursiva: <ul style="list-style-type: none"> - na produção de enunciados da resposta; - na colocação de perguntas; - na formulação de pedidos - na apresentação de factos e opiniões - na justificação de pontos de vista. 	<p>Instruções, indicações</p> <p>Informação essencial e acessória</p> <p>Facto e opinião</p> <p>Ideia principal</p> <p>Mapas de ideias, de conceitos</p> <p>Palavra-chave</p> <p>Abreviaturas</p> <p>Esquemas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem cooperativa – em grupo ou a pares - Instrução verbal - Instrução directa - Treino e repetição - Âmbito comportamental – retirar algo que provoca um comportamento - Trabalho a pares - Por imitação - Custo-resposta – quando são estabelecidas regras e vai-se verificar se as crianças as cumprem; - Verbalização – quando damos uma indicação para ajudar a resolver a tarefa - Descoberta guiada – quando o adulto vai dando instruções para a realização da tarefa; - Análise de tarefas - Ajuda verbal - Intensificação das interações verbais - Treino de técnicas - Solicitação de uma maior participação da família 	<p>Docente/ aluno</p> <p>Computador</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Livros</p> <p>Pequenas histórias</p> <p>Revistas</p> <p>Jornais</p> <p>Receitas</p> <p>Impressos</p> <p>Lista telefónica</p> <p>Material escolar</p>			

NT – Não tentada; NA – Não adquirida; AI – Aprendizagem iniciada; AC – Aprendizagem completa

Disciplina/ Area: Espanhol

Descritores de Desempenho	Conteúdos	Estratégias/ Actividades	Recursos humanos e materiais	Avaliação			
				NT	NA	AI	
1. Adquirir noções de língua espanhola.	1.1. Identificar a letra do seu nome. 1.2. Identificar as cores. 1.3. Identificar os números até 10. 1.4. Identificar as moedas e as notas.	Autonomia/Tomada de decisão: Capacidade para ultrapassar as dificuldades; Auto motivação na resolução dos seus problemas.	Fichas de trabalho			X	
			Materiais manipuláveis			X	
			Jogos didáticos			X	
			Fichas de trabalho			X	
			Materiais manipuláveis				
	2. Realizar pequenas tarefas a nível da comunicação.	2.1. Escrever o nome 2.2. Dizer a data do seu nascimento. 2.3. Saber a idade.	Responsabilidade: Assiduidade/pontualidade; Cumprimento de tarefas.	Jogos didáticos			X
				Fichas de trabalho			
				Calendários			
				Relógios			
				Materiais manipuláveis			
3- Adquirir noções de tempo.	3.1- Identificar os dias da semana 3.2- Identificar as estações do ano 3.3- Identificar os meses do ano 3.4- Identificar a hora, a meia hora, o quarto de hora e o minuto como unidades de tempo	Espírito crítico e criatividade: Capacidade para questionar apontando alternativa.	Jogos didáticos				
			Fichas de trabalho				
			Calendários				
			Relógios				
			Materiais manipuláveis				
	3.7- Ver as horas em relógios 3.8- Relacionar as horas com as	Sociabilidade: Relacionamento com os colegas, pessoal docente e não docente; Compreensão,	Relacionamento com os colegas, pessoal docente e não docente; Compreensão,	Jogos didáticos			
				Fichas de trabalho			
				Calendários			
				Relógios			
				Materiais manipuláveis			

	diferentes partes do dia	solidariedade e respeito pela diversidade cultural				
--	--------------------------	----------------------------------------------------	--	--	--	--

NT – Não tentada; **NA** – Não adquirida; **AI** – Aprendizagem iniciada; **AC** – Aprendizagem completa

Avaliação/ Instrumentos:

A **avaliação** será feita de uma forma contínua, com o apoio por parte da **equipa multidisciplinar** (professores das disciplinas, directores de turma, encarregados de educação e técnicos que acompanham o aluno), sendo feitas as alterações ou as adequações sempre que necessárias. Os meios utilizados de forma que a mesma seja cumprida, serão através da **expressão oral e escrita** (fichas de avaliação, computador...), de acordo com as dificuldades sentidas pelo aluno e tendo sempre em conta as suas preferências e limitações.

Para além das reuniões intercalares, será feito um **relatório no final de cada período**, avaliando a evolução ou retrocesso aquando da aplicação dos conteúdos, metodologias, que se encontram supra mencionados.

Docente: _____

LINHAS METODOLÓGICAS A ADOPTAR

Trabalho individualizado na sala de aula ou em pequeno grupo, com material concebido em função das suas dificuldades e capacidades de aprendizagem. As aprendizagens deverão ser apresentadas de uma forma funcional e sempre que possível concretizadas e vivenciadas, tendo como referência os conhecimentos já adquiridos/integrados pela aluna.

Deve-se:

- valorizar os seus esforços e sucessos;
- dar instruções claras e simples;
- integrar a família no processo de ensino/aprendizagem da aluna;
- utilizar os espaços existentes na escola;
- fomentar o diálogo e a socialização
- aumentar o seu auto-conceito, auto-estima e auto-imagem;

PROCESSO E RESPECTIVOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO ALUNO

Descritos no seu PEI

Data de elaboração do CEI:

Intervenientes na execução e desenvolvimento do CEI e respectivo comprometimento

Direcção do Agrupamento _____

Professor(a) de Educação Especial _____

Director(a) de Turma _____

Outro(s) _____

Coordenação do CEI:

Nome: _____ Assinatura: _____

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:

Data: _____ Assinatura: _____

Homologado pela Direcção do Agrupamento:

Data: _____ Assinatura: _____

Período de aplicação do CEI: Início: Setembro de 2011

Nota:

1. O aluno deverá ser avaliado com base nos objectivos definidos no seu PEI e CEI.

2. No final de cada período lectivo todos os intervenientes no processo educativo do aluno deverão reunir-se para elaborar um relatório de avaliação e reflectirem sobre a necessidade ou não da reformulação deste CEI.

Concordância dos Pais/Encarregado de educação

Declaro que concordo com a aplicação deste CEI, ao meu educando.

Assinatura: _____

Data ____ / ____ / ____

ANEXO 3

DECLARAÇÃO DO CENTRO DE SAÚDE DA ÁREA DE RESIDÊNCIA



Ministério da Saúde
Administração Regional de Saúde do Centro
Sub-Região de Saúde [REDACTED]
Centro de Saúde de [REDACTED]

DECLARAÇÃO

[REDACTED], licenciada em Medicina pela Faculdade de Medicina de Lisboa, com a Cédula Profissional nº. [REDACTED], declara para os devidos efeitos que [REDACTED], nascido em 21/01/1993, residente em [REDACTED] e a frequentar a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de [REDACTED], apresenta graves dificuldades de aprendizagem, pelo que beneficiaria de apoio educativo individualizado tão breve quanto possível. Mais se informa ainda que está a aguardar consulta de Pedopsiquiatria no Hospital Pediátrico de Coimbra.

----- [REDACTED], 11 de Novembro de 2003 -----

A Médica de Família

[REDACTED]

ANEXO 4

DECLARAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE PEDOPSIQUIATRIA E SAÚDE MENTAL INFANTIL E
JUVENIL

Departamento de Pedopsiquiatria e Saúde Mental Infantil e Juvenil

(C. H. C.)

R. Alexandre Herculano n.17 - Tel.: 239-855620 Fax: 239825658
3000 - COIMBRA

DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos se declara que [REDACTED]
filho de [REDACTED] e de [REDACTED]
nascido a 21/1/93, natural de [REDACTED], residente em [REDACTED]
[REDACTED] *foi observado na*
[REDACTED], frequenta a consulta deste Departamento
e por ter apresentado Alteração do Desenvolvimento
Intelectual, necessita ter Apoio do Ensino
Especial com Currículo Individualizado.

Coimbra, 4 de Junho de 2006

O médico Pedopsiquiatra

[REDACTED]
[REDACTED]

ANEXO 5

RELATÓRIO PSICOLÓGICO DE 2005

Relatório Psicológico

Identificação: [REDACTED]

Idade Cronológica: 12anos 5meses e 24dias

Residência: [REDACTED]

Fratria: 1 irmã

Motivo da Consulta:

A Avaliação Psicológica do [REDACTED] foi solicitada pelos professores com o objectivo de determinar as dificuldades de aprendizagem.

História e Antecedentes Familiares:

O [REDACTED] é o irmão mais novo de uma fratria de uma irmã.

Vive com os pais (ambos com a escolaridade mínima obrigatória) e com a avó paterna.

Tem uma irmã mais velha com quem convive aos fins-de-semana. A irmã vive com a avó materna desde criança.

É uma família com poucos recursos económicos (os pais são Jornaleiros).

Relativamente a informação obtida através da escola, trata-se de um jovem que habitualmente se recusa a fazer os trabalhos que lhe são pedidos.

O [REDACTED] actualmente frequenta o 2º ano de escolaridade e tem dificuldade em aprender e desenhar os primeiros números ou letras.

Verificam-se dificuldades em todas as áreas curriculares nomeadamente Expressão e Educação Plástica. A coordenação óculo – manual está pouco desenvolvida.

Nos tempos livres gosta de ouvir música, brincar com legos e passear.

Métodos de avaliação utilizados: Entrevista com o jovem, a mãe e a professora; observação directa e o teste W. I. S. C. III (Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças).

Descrição do Comportamento na Situação de Exame:

As consultas psicológicas decorreram no gabinete da Câmara Municipal. O [REDACTED] mostrou um comportamento tímido e pouco colaborante face às tarefas que lhe foram solicitadas.

Estratégias de Avaliação: Entrevistas com a professora, a mãe e entrevista com o [REDACTED] acompanhada de observação.

Resultados da Prova e sua Interpretação

A partir da análise qualitativa da WISCIII (Escala de Inteligência de Wechsler para crianças) verifica-se que o [REDACTED] apresenta dificuldades ao nível da área verbal intimamente ligado às actividades escolares.

Apresenta um défice de conhecimentos gerais, de riqueza e tipo de linguagem, de fluidez verbal, pensamento abstracto e coordenação motora fina.

Em suma, apresenta um perfil com bastantes limitações de ordem cognitiva que lhe dificultam uma boa aprendizagem e assimilação dos conhecimentos escolares.

Conclusões / Orientações

Face aos resultados obtidos e ao seu historial verifica-se que o [REDACTED] apresenta Atrasos de Desenvolvimento Intelectual – apresentando dificuldades de aprendizagem que lhe dificultam a obtenção de resultados satisfatórios no contexto escolar. Os seus conhecimentos em relação à realidade, à linguagem, ao vocabulário e à coordenação motora fina são inferiores aos esperados para a sua idade cronológica.

No sentido de auxiliar nesta questão, será fundamental que seja fortemente apoiado pela Equipa dos Apoios Educativos, criando um Currículo Alternativo (currículo funcional adaptado ao ritmo do aluno) de forma a estimular as capacidades latentes.

Na sala de aula, o [REDACTED] deverá ser estimulado, a participar nas aulas e reforçar os comportamentos que revelem responsabilidade e adaptação ao sistema escolar.

Sempre que possível, deverá ser integrado em viagens de estudo e outras actividades estimulantes para o seu desenvolvimento pessoal, ganho de autonomia, criatividade e socialização.

Simultaneamente deverá ser integrado em Clubes de actividades do seu agrado ou que lhe permitam melhorar as áreas em que apresenta mais dificuldade.

Com o objectivo de melhorar as suas performances cognitivas, será importante disponibilizar material informativo e fazer sessões com filmes / teatros de forma a aumentar os conhecimentos gerais, enriquecer o seu vocabulário e levá-lo a reflectir sobre os assuntos apresentados, visando aumentar o pensamento abstracto e associativo.

Será conveniente que o [REDACTED] seja estimulado e posto em contacto com material extra – escolar tal como jogos educativos (cartas, puzzles, labirintos...), livros / revistas e recursos áudio - visuais, de forma a motivá-lo para aquisição de novos conhecimentos e aumentar o nível de atenção – concentração.

Em casa deverão ser atribuídas tarefas pelas quais ele deverá ser responsável.

Em termos terapêuticos será importante que o [REDACTED] seja apoiado pela terapia da fala.

[REDACTED] 15 de Julho de 2005

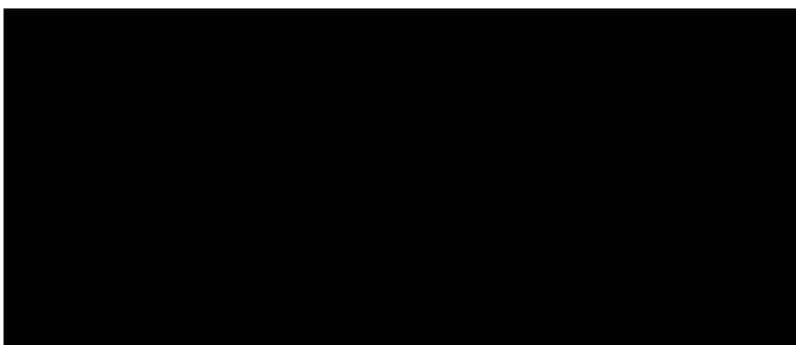
A Psicóloga



[REDACTED]

ANEXO 6

RELATÓRIO PSICOLÓGICO DE 2007



Relatório Psicológico

Identificação:

Nome: [REDACTED]

Idade: 14 anos

Data de nascimento: 20 de Janeiro de 1993

Nível de ensino: 4ºano

Dados familiares: O [REDACTED] vive com os pais e a avó paterna na freguesia de [REDACTED]

A mãe é doméstica, tem 47 anos e o 4ºano de escolaridade.

O pai é jornaleiro, tem 56 anos e o 4ºano de escolaridade.

Uma irmã de 18 anos que mora com a avó em [REDACTED]

Descrição da demanda:

O presente relatório trata da solicitação da Equipa de Educação Especial da Escola E.B. 2, 3/ S [REDACTED] para procedimento de avaliação psicológica, objectivando subsidiar a referida equipa no processo de avaliação e intervenção do aluno com necessidades educativas especiais de carácter prolongado.

O aluno usufrui da aplicação das medidas do Regime Educativo Especial previstas nas alíneas c), f) e i) (currículo alternativo), além da alínea g) do ponto 2 do artigo 2º do Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto).

Procedimento:

Métodos e testes de avaliação utilizados:

- Observação Directa.
- Entrevista com o aluno.
- Entrevista com os pais.
- Entrevista com o Docente de Educação Especial.
- Testes de Inteligência.
- Figura Complexa de Rey.
- Desenho da figura humana.
- BAR-ILAN.

Análise:

Aspectos relevantes da anamnese:

- A gravidez foi planeada.
- Nasceu de parto de termo.
- Antecedentes familiares de deficiência mental – tio materno.
- História familiar de doença psiquiátrica – mãe acompanhada em consulta de psiquiatria desde há 4 anos.
- Dificuldades a nível académico por parte da irmã.
- Frequentou o jardim-de-infância a partir dos 4 anos.
- A idade de ingresso na escola do 1º ciclo do ensino básico foi aos 6 anos em Espanha, e sempre recebeu apoio das equipas de educação especial ou qualquer outra forma de apoio pedagógico (segundo declarações da mãe).
- No ano lectivo 2002/2003 começou a frequentar a E.B.I de [REDACTED] com 9 anos de idade, no 2º ano, tendo ficado retido neste mesmo ano de escolaridade até ao ano lectivo de 2004/2005.
- Em 2005/2006, frequentou o 3º ano da escolaridade e foi abrangido pela modalidade de Educação especial, tendo transitado para o 4º ano.
- Frequentou a consulta de Pedopsiquiatria do Hospital Pediátrico de Coimbra em 2004, tendo-lhe sido diagnosticado um atraso de desenvolvimento intelectual, indicada a necessidade de um currículo individualizado e, segundo a mãe, sugerido a frequência de um Estabelecimento de Educação Especial. Esta sugestão não agradou à mãe, motivo pelo qual apenas compareceu à primeira consulta.

Comportamento observado em consulta/avaliação:

O [REDACTED] exibiu sempre um comportamento interessado em realizar as tarefas que lhe eram propostas, apesar das suas dificuldades de orientação para o que lhe é solicitado e com necessidade de revisões constantes.

Resultados obtidos:

Os pais descrevem o [REDACTED] como um jovem que se comporta de uma maneira demasiado infantil para a sua idade, demasiado dependente dos adultos, sonha acordado ou perde-se nos seus pensamentos, por vezes exige muita atenção e por vezes é desobediente em casa e na escola, impulsivo, age sem pensar, nervoso, com movimentos nervosos ou tiques, por vezes é mentiroso ou batoteiro e por vezes quando faz asneiras sente-se demasiado culpado, o seu trabalho escolar é fraco, repete insistentemente certos actos como certos assuntos, muitas vezes a dizer a mesma coisa, é reservado, guarda as coisas para ele, grita muito, tem problemas de fala custando-lhe pronunciar certas palavras, teimoso, o seu humor e os seus sentimentos mudam bruscamente, diz palavrões, fala demasiado e por vezes arrelia muito os outros e tem birras, por vezes exalta-se facilmente e por vezes também é pouco desembaraçado, vagaroso ou falho de energia.

Referem como passatempos, actividades e jogos preferidos do [REDACTED] jogar futebol, ver televisão e brincar com qualquer ferramenta.

A forma como o [REDACTED] se relaciona com a irmã, com as outras crianças, com os pais e a brincar e trabalhar sozinho, em comparação com as crianças da idade dele é percebida pelos pais como sendo mais ou menos a mesma coisa.

Questionados quanto à existência de alguma doença, ou deficiência física ou mental, o pai responde que “tem qualquer coisa de deficiência, mas não é muito”. A mãe não se pronuncia.

O que mais os preocupa no filho é o facto de que “não faz determinadas coisas correctas como as pessoas normais” (sic), refere o pai.

O aluno é descrito pelo professor como um aluno muito inseguro, que requer constantemente a presença do professor, muito pouco participativo, desatento, muito lento na execução de tarefas, muito dificilmente termina uma tarefa sem a presença do professor e muito raramente faz aquisições escolares. Considera-o uma criança teimosa, conflituosa, desobediente e pouco aplicada, sendo que na área da leitura e da escrita identifica apenas as vogais, na área do cálculo revela muitas dificuldades na identificação de alguns algarismos, faz contagens progressivas até 7, mas a partir do cinco nem sempre associa o algarismo à quantidade e na área de Estudo do Meio revela pouco interesse nos conteúdos programáticos.

Quanto ao comportamento do aluno, o professor descreve desmotivação, desinteresse pelas actividades lectivas e extra curriculares, pouco comunicativo, extrovertido, afectuoso, pouco obediente, gosta de proferir alguns palavrões, muito dependente do professor na realização de qualquer tarefa escolar, manifestando frequentemente sinais de cansaço e uma grande instabilidade postural, os seus períodos de atenção/concentração diminutos, a sua relação com os colegas é boa fazendo o que lhe dizem ou pedem, e com o adulto (professor) procura muito carinho e atenção e tem um comportamento desajustado dentro e fora da sala de aula, tendo dificuldades no cumprimento das regras escolares e sociais.

O professor refere também algumas dificuldades a nível do equilíbrio estático e dinâmico, que gosta de correr, jogar à bola... no entanto a motricidade fina é quase nula, não sabe pintar, escrever e cortar, tendo de ser ajudado em quase todas as tarefas.

O [REDACTED] apresenta limitações substanciais no funcionamento intelectual geral significativamente inferior à média.

Exibe limitações nas seguintes áreas do comportamento adaptativo:

- Comunicação.
- Tomar conta de si.
- Vida doméstica.
- Capacidades sociais.
- Relacionamento interpessoal.
- Uso dos recursos da comunidade.
- Autodeterminação.
- Funcionamento académico
- Lazer

- Saúde e segurança.

Revela uma incapacidade global para pensar racionalmente e proceder com eficiência em relação ao ambiente, notória desde tenra idade, com uma capacidade de comunicação muito primária, com má coordenação visuo-motora, incapacidade de memória auditiva imediata e de memória visual, com difícil aquisição de hábitos de limpeza.

Incapaz de elaborar o estímulo apresentado para a sua fixação.

A elaboração perceptiva é insuficiente por falta de conhecimentos e de métodos, quer porque não os adquiriu, quer porque foi incapaz de formá-los no decurso do seu desenvolvimento.

O processo de cópia é significativamente menos racional do que o esperado para a idade. Faz simplesmente umas garatujas nas quais é impossível reconhecer qualquer dos elementos do modelo e tão pouco a sua forma global.

Manifesta uma marcante incapacidade de análise, falha tanto na recordação como na percepção, nível inferior de elaboração visuo-espacial, falta de memória.

O tipo de cópia é indicativo da debilidade mental que possui.

O seu desenho revela um desempenho impróprio para a idade; significativamente inferior.

As expectativas do aluno em relação à escola prendem-se com “escrever, estudar, fazer ginástica, jogar à bola, lanchar e brincar” (sic), com clara preferência pela brincadeira. A atitude perante a aprendizagem demonstrada é de descomprometimento e revelando a necessidade de se “portar bem” (sic) na sala de aula perspectivando como consequência de um comportamento disruptivo ir para a “rua” e então jogar à bola.

O funcionamento adaptativo do [REDACTED] é influenciado por vários factores, incluindo educação, treino, motivação, características de personalidade, oportunidades sociais e vocacionais, necessidades práticas e condições médicas gerais.

Conclusão:

Perante os dados colhidos é possível apresentar uma hipótese diagnóstica de que o aluno apresenta deficiência mental severa (grave).

O grau de comprometimento da deficiência mental depende da sua história de vida, particularmente, do apoio familiar e das oportunidades vivenciadas, bem como das necessidades de apoio e das perspectivas de desenvolvimento.

De salientar que as áreas de necessidades devem ser determinadas através de avaliações neurológicas, psiquiátricas, sociais e clínicas e nunca numa única abordagem de diagnóstico.

Revela um comprometimento das capacidades centrais para o sucesso no funcionamento quotidiano necessitando de suporte específico. Este deverá ser um “padrão” de suporte extensivo de modo a assegurar-lhe os serviços adequados de acordo com as suas necessidades individuais, isto é, um suporte a longo termo caracterizado por um envolvimento regular, pelo menos na escola e seria desejável também em casa, e não limitado no tempo.

O trabalho com o aluno, apesar de criativo, pode ser, de uma certa forma, frustrante, porque as limitações intrínsecas e reais da sua condição restringem, frequentemente, os objectivos almejados da intervenção, pelo que deverá proceder-se à colocação de objectivos realistas.

A deficiência mental põe vigorosamente em causa a função primordial que foi atribuída à escola regular, isto é, a produção de conhecimento. O aluno com deficiência mental tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola, tal como ainda é concebido pela esmagadora maioria das pessoas.

Em termos de cuidados e condutas, os problemas na adaptação habitualmente melhoram mais com esforços terapêuticos do que o QI cognitivo. Este tende a permanecer mais estável, independente das atitudes terapêuticas, até ao momento.

Muito pouco se pode esperar de positivo na evolução da DM Grave, mas os pacientes conseguem, de certa forma, desenvolver atitudes mínimas de auto-protecção frente aos perigos mais comuns. Eles podem ainda realizar alguns trabalhos mecânicos e manuais simples, porém, sempre sob supervisão directa.

Dever-se-à ao nível da intervenção:

- Fazer um trabalho centrado na qualidade de vida do aluno.
- Desenvolver e implementar um plano pessoal com objectivos tendentes a desenvolver e potenciar as competências que permitam e favoreçam uma maior participação e nas quais apresenta limitações.
- Utilizar materiais e meios adequados, evitando as tarefas sem sentido ou utilidade.

Estando o jovem e a família bem assistidos poderão ocorrer, poucas, pequenas, mas contínuas melhoras.

O aluno com deficiência mental severa terá que ter sempre um currículo alternativo, baseado na conquista de alguma autonomia pessoal.

Ainda que os profissionais da saúde possam dar uma contribuição-chave no tratamento do jovem com deficiência grave e na manutenção da saúde, a contribuição principal deverá ser dada pelo pessoal de educação e de serviço social, de preferência na mais completa colaboração e intervenção com a família do aluno.

Atenciosamente e ao dispor,

A Psicóloga



, 23 de Março de 2007.

ANEXO 7

RELATÓRIO DE TERAPIA DA FALA

RECIBO
FOTOCÓPIA EXTRAÍDA DO ORIGINAL
ESTÁ CONFORME: 10/04/29
O Chefe dos Ser. Adm. Escolar

Centro de Intervenção Psicopedagógica

Relatório de Terapia da Fala

Identificação do Aluno

Nome:		Sexo:	Masculino
Data de Nascimento:	20 / 01 / 1993	Idade:	17 anos e 2 meses
Escola:	EB 2 e 3/Sec.	Escolaridade:	7º Ano

O começou a ser avaliado em Terapia da Fala, no mês de Janeiro, a pedido da escola, devido a lhe ter sido diagnosticada uma deficiência mental grave.

Nessa análise foram avaliadas, formal e informalmente, as seguintes áreas: fala, linguagem, leitura e escrita.

No domínio da fala, nomeadamente na articulação de fonemas o aluno não apresenta dificuldades, no entanto verificou-se que o manifesta, em determinados momentos, disfluência (gaguez), com comportamentos de bloqueios com grande tensão laríngea e dos articuladores acompanhados de tremores dos lábios e mandíbula.

Revelou, igualmente, um grave atraso linguístico uma vez que não atingiu as competências semânticas, morfo-sintáticas e fonológicas, tendo como padrão a sua faixa etária.

Na dimensão Semântica tem significativas dificuldades na atribuição de rótulos lexicais, especialmente a partes do corpo, categorias, funções, locativos, qualidades e na substituição de palavras pelos seus opostos.

No domínio Morfo-sintático, o aluno demonstrou um desempenho inferior ao esperado, na identificação e correcção de frases agramaticais, na ordenação de palavras na frase e na coordenação e subordinação de frases.

Na área Fonológica apresenta uma grande limitação na consciência da palavra na frase, da segmentação silábica e fonémica, das adições, omissões e trocas de fonemas e da identificação de rimas. Por vezes, estas dificuldades são demonstradas ao nível da linguagem oral, quando o aluno omite ou substitui sílabas ou fonemas nas palavras que pronuncia.

Foi igualmente possível observar, que o tem um expressivo défice ao nível da memória auditiva, e que ainda não lê, nem adquiriu a forma de comunicação escrita.

POTOCÓPIA EXTRAÍDA DO ORIGINAL
ESTÁ CONFORME: 10/04/29
O Chefe dos Ser. Adm. Escolar

Centro de Intervenção Psicopedagógica

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, o plano de intervenção está a incidir sobretudo na promoção do desenvolvimento das áreas da linguagem afectadas: semântica, morfo-sintaxe e consciência fonológica.

Relativamente à gaguez, o [REDACTED] não apresenta nenhum comportamento negativo (medo, embaraço, vergonha ou frustração), nem demonstra ter completa consciência da sua disfluência, por esse motivo, e tendo em conta a sua idade e patologia (DM severa), o objectivo principal, neste momento será conseguir que o aluno tenha um melhor desempenho linguístico.

Observações: No domínio pragmático e de competência comunicativa, o [REDACTED] é um aluno sociável que inicia interações frequentemente e identifica e respeita os turnos de comunicação.

Tem demonstrado ligeiras melhorias a nível semântico e morfo-sintáctico (organização de frases), mas deve continuar a ser acompanhado em Terapia da Fala.

Ao longo das sessões de Terapia da Fala, o aluno demonstrou por diversas vezes, dificuldades de concentração/atenção.

Disponibilizando-me para qualquer informação adicional sobre este assunto, apresento os meus melhores cumprimentos.

[REDACTED], Março de 2010

A Terapeuta da Fala

[REDACTED]

ANEXO 8

RELATÓRIOS DE ACOMPANHAMENTO PSICOLÓGICO

Acompanhamento Psicológico

1º Período

Identificação do Aluno

Nome: ([REDACTED])

Idade: 18 Anos

Data de Nascimento: 20/01/1993

Escola: Escola Básica e Secundária [REDACTED]

Áreas Trabalhadas

Por forma a dar continuidade ao trabalho desenvolvido nos anos anteriores, o [REDACTED] tem beneficiado de Acompanhamento Psicológico com periodicidade de uma sessão por semana.

De acordo com o Plano de Intervenção delineado face às dificuldades e necessidades do [REDACTED], pretende-se a continuidade de um Programa de Desenvolvimento Psicossocial com vista a promover áreas como relacionamento interpessoal, resolução de problemas, promoção de estratégias que lhe permitam funcionar adaptativamente face a variadas situações e emoções que experiencie no dia-a-dia; formas de comunicação positivas e controlo de impulsos, contribuindo assim para uma melhor integração social do [REDACTED]. Interessa igualmente promover o treino de competências como a atenção/concentração e reflexividade.

Comportamentos Observados

O [REDACTED] mantém alguma dificuldade em adoptar os comportamentos e postura adequada ao longo das sessões, ainda que se revele mais receptivo à intervenção proposta.

Ano lectivo 2012/2013

Denota dificuldade em manter a atenção/concentração nas tarefas revelando atenção dispersa e interrompendo o que lhe é pedido com um discurso muitas vezes despropositado. Apresenta ainda fragilidades em se expressar emocionalmente, em compreender os sentimentos do outro, e em exprimir sentimentos adequados à situação.

Orientações/Sugestões

De modo a se alcançarem mudanças positivas ao nível pessoal e escolar sugere-se:

- Definir e realizar com o [REDACTED] tarefas de forma rotineira;
- As tarefas devem ser adaptadas aos seus interesses de modo a fomentar a sua motivação;
- Transmitir competências sociais básicas: esperar pela sua vez, estar em silêncio na sala de aula, bater à porta antes de entrar (etc), utilizando o reforço positivo introduzindo recompensas perante comportamentos desejados, em detrimento dos comportamentos desadequados;
- No sentido de promover as suas competências relacionais, é importante envolver o Carlos em actividades de grupo;

[REDACTED], 14 de Dezembro de 2012

A Psicóloga,

Cédula Profissional [REDACTED]

Acompanhamento Psicológico

2º Período

Identificação do Aluno

Nome: ([REDACTED])

Idade: 20 Anos

Data de Nascimento: 20/01/1993

Escola: Escola Básica e Secundária [REDACTED]

Ao longo do período, deu-se continuidade à promoção das áreas de maior necessidade para o [REDACTED]: relacionamento interpessoal, formas de comunicação positivas e capacidade de autocontrolo.

O [REDACTED] mantém alguma dificuldade em adoptar os comportamentos e postura adequada ao longo das sessões, ainda que se revele mais receptivo à intervenção proposta. Apresenta-se imaturo e muito dependente na realização das tarefas propostas, necessitando de monitorização constante para levar a cabo o solicitado. Denota dificuldade em manter a atenção/concentração nas tarefas, revelando atenção dispersa. Mantém fragilidades em se exprimir emocionalmente, em compreender os sentimentos do outro, e em exprimir sentimentos adequados à situação.

Atendendo às necessidades individuais do [REDACTED] reuniu-se com a Directora de turma e com a Professora do ensino especial por forma a se definirem estratégias promotoras da sua estabilidade emocional e capacidade de autocontrolo:

- Incentivo relativamente ao cumprimento do horário,
- Implementação e reforço de regras sociais básicas,
- Definição de tarefas simples e práticas, que o [REDACTED] possa executar de forma rotineira.

[REDACTED], 13 de Março de 2013

A Psicóloga,

Cédula Profissional [REDACTED]

ANEXO 9

GUIÕES DAS ENTREVISTAS

GUIÃO DE ENTREVISTA À ENCARREGADA DE EDUCAÇÃO (E1)

Data: 12/01/2013

Intervenientes: *Entrevistadora; Mãe*

Objetivos gerais:

- Recolher informações sobre a situação familiar do aluno;
- Recolher dados acerca situação escolar/relacionamento com os colegas;
- Recolher informação sobre as perspetivas futuras do aluno;
- Saber quais as expectativas acerca do desenvolvimento e aprendizagem do filho;
- Saber a opinião acerca do trabalho desenvolvido pelos intervenientes no processo ensino/aprendizagem do aluno.

Blocos	Questões
Retrato da situação familiar	Como reagiram quando deu conta que o seu filho era diferente das crianças da sua idade?
	O que é que sentiu quando soube da deficiência do Rui?
	A sua vida familiar sofreu alterações? O que mudou?
	Teve apoio da família ou de outras pessoas? De quem?
	Acha que o seu filho tem noção da sua deficiência e das suas limitações? Acha que ele se sente diferente dos outros?
	Como se relaciona o Rui com os familiares e com os vizinhos?
	O que consegue o Rui fazer sozinho?
Situação escolar/Relacionamento com os colegas	Lembra-se como reagiu o Rui quando entrou para a EB 2,3?
	Qual a sua opinião sobre a forma como o vosso educando está integrado na escola?
	É bem aceite pelos colegas?
	Com quem é que o seu filho se relaciona melhor, na escola?
	A Escola tem sido importante para o desenvolvimento do Rui?

	Sabe que tipo de acompanhamento tem tido o Rui pelos professores do ensino regular?
	E pelos professores da Educação Especial/Apoio Educativo?
	O Rui usufrui de acompanhamento psicológico ou outro tipo de apoio?
	Sabe se o seu filho já foi ou é alvo de algum tipo de distinção?
	Quais os gostos do seu filho e os passatempos preferidos?
Perspetivas futuras	Qual é a profissão que gostava que o vosso filho tivesse?
	Que perspetivas tem para o seu educando, em termos de transição para a vida ativa, mercado de trabalho?
	Indique o que, no seu entendimento, poderia ser feito, tendo em conta as suas esperanças para o futuro do seu educando.

GUIÃO DE ENTREVISTA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (E2)

Data: 12/01/2013

Intervenientes: *Entrevistadora; Professora de Educação Especial*

Objetivos gerais:

- Recolher informações sobre o aluno;
- Recolher dados sobre o trabalho desenvolvido pela Professora de Educação Especial;
- Recolher dados acerca da situação escolar/relacionamento com os colegas e com a sua família;
- Saber a sua opinião acerca do trabalho desenvolvido pelos intervenientes no processo ensino/aprendizagem do aluno.

Blocos	Questões
Caracterização do entrevistado	Quantos anos de serviço tem?
	Há quantos anos trabalha na Educação Especial?
Experiência profissional	Qual a sua área de especialização?
	Já apoiou algum aluno com DM?
	Deparou-se com alguma dificuldade ao prestar apoio educativo ao Rui?
Conhecimento do aluno	Qual foi a primeira reação do aluno?
	Manifesta alguma autonomia na realização das tarefas propostas?
	Quais são as áreas curriculares que o Rui mais gosta?
	Quais as competências que melhor tem desenvolvido?
	Quais as competências em que apresenta mais dificuldades?
	Pensa que o Rui tem consciência da sua deficiência e das suas limitações?
Integração do aluno na turma	Considera que o Rui, neste momento, está integrado na turma?
	Participa nas atividades desenvolvidas no âmbito da turma?

Expectativas de futuro	Acha que um estágio/integração contribuiria para o desenvolvimento do aluno?
	Qual a sua opinião acerca da inclusão destes alunos na escola e num possível local de trabalho? E ao nível do seu futuro?

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR (E3 E E4)

Data: 12/01/2013

Intervenientes: *Entrevistadora; Professores*

Objetivos gerais:

- Recolher informações sobre a situação dos professores face a este aluno;
- Recolher informações sobre a prática na sala de aula;
- Recolher dados sobre o trabalho desenvolvido pelos professores, a colaboração e coordenação;
- Recolher dados sobre a formação dos docentes.

Blocos	Questões
Retrato da situação	O que significa, para si, a escola inclusiva? Concorde com as disposições legais sobre a inclusão?
	Quais os principais problemas que os professores enfrentam ao incluir um aluno deficiente na sala de aula?
	Para além do Rui, já teve outras crianças com currículo específico ou com necessidades educativas especiais de carácter permanente na sua sala de aula?
	Como foi o primeiro contacto com o aluno, recebeu a informação prévia acerca do aluno e da sua deficiência?
	Quais foram, ou são, as dificuldades em lidar com ele?
	Quais as estratégias encontradas para ultrapassar essas dificuldades?
	Como são realizadas as atividades pedagógicas com o aluno?
	Como são realizadas as avaliações deste aluno?
	Qual é a maior dificuldade que encontra para conciliar o trabalho deste aluno com CEI com o trabalho desenvolvido com o resto da turma?
Prática na sala de aula	Como é que o aluno se relaciona com os colegas da turma?
	Como procura promover a interação entre o aluno e os colegas de turma?
	Que estratégias individualizadas de ensino são utilizadas para promover a participação do aluno nas atividades de grupo?
	Que tipo de apoio beneficia para a ajudar a lidar com o aluno na sala de aula?

Colaboração e coordenação	Existe um trabalho de colaboração entre a professora de educação especial e os professores da turma?
	Como se tem processado a colaboração entre a escola e a família? Que tipo de iniciativas merecem ser sublinhadas?
	Como foi elaborado o CEI? Quem participou?
	Quais os conteúdos privilegiados neste currículo?
	Como é que o trabalho realizado na sua disciplina se articula com o CEI?
Formação	Considera ter a formação profissional necessária para trabalhar com este tipo de aluno?
	Se não, quais os tipos de formação que considera que seriam importantes para melhorar os seus conhecimentos e práticas?
	Acha que estes alunos terão alguma possibilidade no mundo ativo (trabalho)?

ANEXO 10

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À ENCARREGADA DE EDUCAÇÃO (E1)

Data: 12/01/2013

Intervenientes: *Entrevistadora; Mãe*

Blocos	Questões/Respostas
Retrato da situação familiar	Como reagiu quando deu conta que o seu filho era diferente das crianças da sua idade? Reagi um bocado mal, mas... depois a minha mãe disse-me que coisa... lá me conformei... que remédio tive eu... não tive outro remédio. A minha mãe... eu também tive um irmão e agora... ultimamente, coitado! Já fez dois anos que faleceu e já estava a ficar sentado no sofá e tinha que comer por uma seringa. Também não era viver aquilo!
	O que é que sentiu quando soube da deficiência do Rui? Então... senti que fosse ao médico. Os médicos lá disseram o que era, que ele não brincava, mas depois já, eu punha-me em casa a brincar com ele, e ele depois já começou a... e ele já começou, a pronto... e agora não é preciso brincar com ele que ele até já se entretém.
	A sua vida familiar sofreu alterações? O que mudou? Não... não mudou nada.
	Teve apoio da família ou de outras pessoas? De quem? Sim, mais apoio foi da minha mãe... porque a minha mãe quando tive a minha filha, a primeira, a minha mãe disse: "- Depois deixas aqui a menina porque andas para trás e para a frente com ela". E deixei-a lá, até agora, estive 24 anos com a avó. E agora acabou, faleceu a avó. Tem mais 5 anos que o Rui.
	Acha que o seu filho tem noção da sua deficiência e das suas limitações? Acha que ele se sente diferente dos outros? Eu acho que sim. Acho que é normal, igual. Considera-se, talvez, igual como os outros. Igual como os outros. Eu não noto. Igual como os outros... Ele não é bruto nenhum, é esperto, porque ele fala lá, aqui das políticas, não sei quê...aquele já roubou, o outro não sei quê e o outro não sei qual.
	Como se relaciona o Rui com os familiares e com os vizinhos? Relaciona-se bem, quando vai a casa do padrinho tá ali uma senhora que às vezes vou lá trabalhar, quando me chama, e ela pede-lhe um favor e ele vai logo... levar as botijas, ele vai levar o lixo, num instante, rápido, ele vai logo. Quando chega a casa, ontem queria jogar à bola. "- Agora não podes jogar à bola porque vai chover". Veio cá para dentro.
	O que consegue o Rui fazer sozinho? Ai, ele consegue lavar a loiça, lava a loiça... quando era no verão punha um avental, toca a lavar a loiça. Come, veste-se, toma banho... ele não quer lá ver... a barba ainda está a aprender, também não tem muita! Tem pouca, quem o ajuda é a irmã.

Situação escolar/Relacionamento com os colegas	<p>Lembra-se como reagiu o Rui quando entrou para a EB 2,3?</p> <p>Ele chegou, só que não conhecia ninguém, estava um bocado envergonhado. Agora já conheceu o ambiente pronto, agora já foi. Está bem integrado na escola e é aceite pelos colegas, não tenho razão de queixa.</p>
	<p>Qual a sua opinião sobre a forma como o seu educando está integrado na escola?</p> <p>Está bem integrado na escola e é aceite pelos colegas, não tenho razão de queixa.</p>
	<p>Com quem é que o seu filho se relaciona melhor, na escola?</p> <p>Ah, com a professora Dulce, com a S., com a de física, com a psicóloga e também gostava muito do professor P., que até adorava, com os colegas também.</p>
	<p>A Escola tem sido importante para o desenvolvimento do Rui?</p> <p>Tem. Tem sido muito bom, porque eu vejo sempre a mochila para ver se tem trabalho para casa. Ele quando tem trabalhos para casa vai logo...“- Vai lá fazer os trabalhos, já estou a ver o que é que tu tens.” Ontem vi-lhe o caderno, digo hum, “- Hoje não há nada”.</p>
	<p>O Rui usufrui de acompanhamento psicológico ou outro tipo de apoio?</p> <p>Sim, tem a professora Dulce e tem a professora S. e, depois tem a M. (psicóloga), que eu já conheço, já sei quem é, já falámos com ela.</p> <p>Ontem falou com o primo, ficou todo contente. “- Oh mãe é o primo, é o primo de Lisboa. Ah é que eu quero falar com ele.” “- Então fala lá com ele, fala lá com ele anda.”</p>
	<p>Sabe se o seu filho já foi ou é alvo de algum tipo de distinção?</p> <p>Não. Uma vez houve uma diferença entre o meu filho, que o fecharam quando estava o professor P., claro.</p> <p>Ah, foi uma vez, ele relacionava-se com um moço já mais velho que ele, depois deu queixa ao professor P., ele lá o chamou, mas nunca mais se meteram com ele. Ele até tem um amigo de Vale de Coelha que o cumprimenta na carreira. Ele é apreciado por muita gente. Eles querem-lhe muito. É educado.</p>
	<p>Quais os gostos do seu filho e os passatempos preferidos?</p> <p>Ah, ele gosta mas é de ir para o padrinho, sábado. Em casa gosta de ver televisão, gosta de ver futebol. Ontem viu o Benfica.</p>
	<p>Qual é a profissão que gostava que o vosso filho tivesse?</p> <p>Exatamente, era importante. Ele gosta de carpinteiro, não fosse carpinteiro ia lá para o museu, para abrir e fechar as portas. Ele diz: “- Olha mamã, às 4 da tarde tenho que fechar a porta da secretaria, por isso já não há mais nada para ninguém.”</p>
	<p>Indique o que, no seu entendimento, poderia ser feito, tendo em conta as suas esperanças para o futuro do seu educando.</p> <p>Arranjar um trabalho, digo eu, sim um emprego, uma colocação. Ele gosta muito de andar com o computador.</p>
Perspetivas futuras	

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (E2)

Data: 12/01/2013

Intervenientes: *Entrevistadora; Professora de Educação Especial*

Blocos	Questões/Respostas
Caracterização do entrevistado	Quantos anos de serviço tem? 11 anos de serviço.
	Há quantos anos trabalha na Educação Especial? Primeiro ano.
Experiência profissional	Qual a sua área de especialização? Domínio cognitivo motor.
	Já apoiou algum aluno com DM? Não, é o primeiro aluno.
	Deparou-se com alguma dificuldade ao prestar apoio educativo ao Rui? Não, no início não deparei com nenhuma dificuldade e até este momento também não encontrei nenhuma.
Conhecimento do aluno	Qual foi a primeira reação do aluno? A primeira reação do aluno quando me vim apresentar, ele estava na secretaria, foi boa, ficou todo contente que ia ter uma professora nova e reagiu muito bem, como reage com todas as pessoas.
	Manifesta alguma autonomia na realização das tarefas propostas? Pouca autonomia, alguma... quando ele já sabe uma tarefa faz sozinho, mas quando é a primeira vez que a realiza já tem algumas dificuldades.
	Quais são as áreas curriculares que o Rui mais gosta? O Rui gosta de matemática e de trabalhar no computador.
	Quais as competências que melhor tem desenvolvido? Competências, tem desenvolvido algumas, tipo na matemática, trabalhar com os euros e algumas na motricidade fina... faz alguns trabalhos.
	Quais as competências em que apresenta mais dificuldades? Apresenta dificuldades a recortar, pintar, escrever. Também tem muitas dificuldades em escrever o nome, mas no computador. É mais à base da motricidade fina que tem mais dificuldades.

	<p>Pensa que o Rui tem consciência da sua deficiência e das suas limitações?</p> <p>Não, acho que não tem consciência.</p>
Integração do aluno na turma	<p>Considera que o Rui, neste momento, está integrado na turma?</p> <p>Sim. É um aluno muito comunicativo e integra-se muito bem em todas as turmas. Dá-se muito bem com toda a gente.</p>
	<p>Participa nas atividades desenvolvidas no âmbito da turma?</p> <p>Participa em todas que a turma faz, ele participa.</p>
Expectativas de futuro	<p>Acha que um estágio/integração contribuiria para o desenvolvimento do aluno?</p> <p>Sim, nesse aspeto ele ia aprender a fazer alguma coisa. Aqui na escola não há grandes possibilidades e num estágio com integração ele ia fazer uma rotina diária o que era muito bom para o aluno.</p>
	<p>Qual a sua opinião acerca da inclusão destes alunos na escola e num possível local de trabalho? E ao nível do seu futuro?</p> <p>Na escola, numa escola como esta acho mau porque a escola não tem grandes saídas para um aluno deste género. Quanto a um local de trabalho, se for um local que seja repetitivo se calhar ele consegue, rotineiro, se for sempre coisas novas o aluno não consegue.</p> <p>Ao nível de futuro acho que não.</p>

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA DE ESPANHOL (E3)

Data: 12/01/2013

Intervenientes: *Entrevistadora; Professora de Espanhol*

Blocos	Questões/Respostas
Retrato da situação	O que significa, para si, a escola inclusiva? Concorda com as disposições legais sobre a inclusão? Escola inclusiva é, portanto, a integração dos alunos com necessidades educativas especiais numa turma com os outros alunos. Concordo, no entanto, portanto as leis estão sempre a ser revogadas, para já concordo com as disposições legais.
	Quais os principais problemas que os professores enfrentam ao incluir um aluno deficiente na sala de aula? Alguma, torna-se difícil enfrentar alguns casos, depende do aluno em questão.
	Para além do Rui, já teve outras crianças com currículo específico ou com necessidades educativas especiais de carácter permanente na sua sala de aula? Tive sim, vários e a interação faz-se, a comunicação faz-se.
	Como foi o primeiro contacto com o aluno, recebeu a informação prévia acerca do aluno e da sua deficiência? Lembro, totalmente diferente....não se aproximava e agora, pronto é outra coisa.....
	Quais foram, ou são, as dificuldades em lidar com ele? Não tenho dificuldades nenhuma.
	Quais as estratégias encontradas para ultrapassar essas dificuldades? Sensibilidade, aceitação e....criar materiais para ele estar ocupado quando estamos a dar a aula.
	Como são realizadas as atividades pedagógicas com o aluno? Na sala de aula, quando possível na sala de aula.
	Como são realizadas as avaliações deste aluno? Avaliações ao longo do ano, portanto de uma forma qualitativa e de acordo com o seu CEI.
	Qual é a maior dificuldade que encontra para conciliar o trabalho deste aluno com CEI com o trabalho desenvolvido com o resto da turma? Não tenho dificuldade nenhuma....Concilio, ele está sempre ocupado enquanto os outros estão a continuar com a unidade, ele tem sempre uma pequena tarefa.

Prática na sala de aula	<p>Como é que o aluno se relaciona com os colegas da turma?</p> <p>Muito bom, ele está integrado, conhece o nome de todos e os restantes gostam muito dele.</p>
	<p>Como procura promover a interação entre o aluno e os colegas de turma?</p> <p>Ela acontece naturalmente, portanto.....</p>
	<p>Que estratégias individualizadas de ensino são utilizadas para promover a participação do aluno nas atividades de grupo?</p> <p>Sim, jogos didáticos, motivação, reforço positivo quando ele responde e se lhe faz uma pergunta e responde bem, o reforço positivo.</p>
	<p>Que tipo de apoio beneficia para a ajudar a lidar com o aluno na sala de aula?</p> <p>Benefício dos professores do ensino especial, da psicóloga e de todos os intervenientes.</p>
Colaboração e coordenação	<p>Existe um trabalho de colaboração entre a professora de educação especial e os professores da turma?</p> <p>Perfeitamente, sim.</p>
	<p>Como se tem processado a colaboração entre a escola e a família? Que tipo de iniciativas merecem ser sublinhadas?</p> <p>Através de diretora de turma, daquilo que nos é comunicado e das reuniões que são feitas esporadicamente.</p>
	<p>Como foi elaborado o CEI? Quem participou?</p> <p>CEI, portanto com ajuda da equipa do ensino especial, psicóloga, encarregada de educação e os restantes professores da turma também participam dando as planificações do aluno.</p>
	<p>Quais os conteúdos privilegiados neste currículo?</p> <p>Os que são necessários para o aluno, portanto os básicos.</p>
	<p>Como é que o trabalho realizado na sua disciplina se articula com o CEI?</p> <p>Articula...no início do ano entrego a planificação que é constantemente alterada, ele...temos que ver se ele adquiriu, se não adquiriu, se foi tentado, se não foi tentado.</p>
Formação	<p>Considera ter a formação profissional necessária para trabalhar com este tipo de aluno?</p> <p>Não, não tenho a formação necessária. Tenho alguma de experiência, mas a formação necessária não é a minha área, não....</p>
	<p>Se não, quais os tipos de formação que considera que seriam importantes para melhorar os seus conhecimentos e práticas?</p> <p>Talvez uma ação de formação, não sei, mas numa ação de formação não conseguimos que sejam abordados todos os problemas que podemos enfrentar no dia-a-dia, portanto não sei...conta a experiência, portanto com este aluno em questão, já lhe dou aulas desde o 7.º ano...aqui é experiência.</p>

	<p>Acha que estes alunos terão alguma possibilidade no mundo ativo (trabalho)?</p> <p>Depende da gravidade da deficiência... Eu gostaria que ele estivesse num mundo ativo, para bem dele.</p> <p>Acho que conseguirá com a ajuda de uma pessoa e portanto com atividades de rotina.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À DIRETORA DE TURMA (E4)

Data: 12/01/2013

Intervenientes: *Entrevistadora; Diretora de Turma*

Blocos	Questões/Respostas
Retrato da situação	<p>O que significa, para si, a escola inclusiva? Concorda com as disposições legais sobre a inclusão?</p> <p>Relativamente à primeira parte da questão, o que para mim significa escola inclusiva, eu vejo a escola inclusiva como o poder proporcionar aos alunos com necessidades educativas especiais uma forma de trabalhar com eles, para eles poderem adquirir alguma autonomia, para poderem aplicar depois no futuro perante as dificuldades que eles têm.</p> <p>Relativamente ao eles estarem integrados na turma, concordo, embora dependente da deficiência que o aluno tenha.</p> <p>Eu quero já esclarecer que uso o termo deficiente porque foi assim que me foi ensinado a nível de opção de licenciatura, já trabalhei, como opção de treino desportivo para deficientes, portanto vejo os alunos com necessidades educativas especiais como alunos especiais, mas que têm uma determinada deficiência.</p> <p>Se eu concordo que eles estejam incluídos na escola? Concordo. Se deve ser parcialmente, ou devem estar sempre integrados, depende da deficiência que eles tenham. Posso dar o caso, como por exemplo, as unidades de multideficiência que estão cada vez mais a surgir nos agrupamentos de escola e que conheço a realidade de muitas unidades de multideficiência e que se torna um trabalho muito complexo para quem trabalha com esses meninos e também se torna por vezes muito difícil aos professores que têm que trabalhar com os meninos e que não sabem como fazê-lo, porque, também, ninguém lhes ensina a trabalhar com eles e muitas vezes o professor que o acompanha ou o professor da educação especial diz: “- Este aluno tem que estar na turma”. E depois é quase o passar a batata quente, portanto isso é uma crítica que eu faço, portanto da pouca experiência que tenho a este nível, que acho que de facto deveria haver um acompanhamento, um maior acompanhamento ao professor, que o professor não tem que... partir da boa vontade do professor fazer as coisas bem e não, só fazer por fazer e acho que é uma lacuna muito grande no nosso sistema de ensino.</p>
	<p>Quais os principais problemas que os professores enfrentam ao incluir um aluno deficiente na sala de aula?</p> <p>Na minha disciplina, educação física, não tenho muitas dificuldades em incluir o aluno deficiente na sala de aula, porque consigo adequar os conteúdos, arranjando estratégias diferenciadas, portanto, de forma a que eles consigam ser trabalhados, para aquilo que se pretende. Também o aluno realize no futuro e não tenho muitas dificuldades em incluir.</p> <p>As maiores dificuldades que eu sinto são relativamente às turmas maiores, ou ter tempo para lhe dar mais atenção. É essa a dificuldade que eu sinto, porque nalguns exercícios ele está a fazer o mesmo que a turma, mas na maioria não, porque não consegue e então aí é mais complicado de gerir o tempo, ao mesmo tempo tenho um programa para cumprir, com os objetivos específicos, ele, e estamos a falar de um aluno que está no 10.º ano, em que os alunos já têm metas muito específicas a nível de notas e depois também não posso, não seria justo estar a dizer que prejudicaria a turma por causa do aluno, não quero ver as coisas nesse prisma, mas ao mesmo tempo tenho que ser flexível em relação a isso, portanto faço o que consigo.</p>
	<p>Para além do Rui, já teve outras crianças com currículo específico ou com necessidades educativas especiais de carácter permanente na sua sala de aula?</p> <p>Já tive outros alunos. Já referi, logo no início, fiz opção de treino desportivo para deficientes, fiz 4 anos de voluntariado numa, na APPC de Viseu, em que acompanhei alunos com deficiências, posteriormente, porque fiz essa opção, quis fazer uma especialização na área, em que a minha monografia de curso já foi feita com os meninos de necessidades educativas especiais, fiz a especialização e sempre acompanhei os</p>

alunos com NEE, inclusive antes de estar colocada, estive dar AEC's e já trabalhava com alunos com síndrome de Down, que também estavam integrados na turma e que também não foi fácil, exatamente pelo mesmo, a turma era grande e esse aluno precisava que alguém estivesse a acompanhar. Eu não diria a professora, mas alguém para ver o que o aluno precisava (agora passa a bola, agora recebe a bola), não nesse sentido do ordenar a fazer, porque também não deve ser visto por aí, mas pelo menos para ele se sentir que está a ter apoio e está a ser acompanhado, e que lhe estão a dar atenção. Porque acho que às vezes é isso que falta.

Como na aula ele está sozinho e eu tenho os outros todos, muitas vezes ele sente-se perdido, eu própria assumo isso, falta ali um bocado de atenção.

Como foi o primeiro contacto com o aluno, recebeu a informação prévia acerca do aluno e da sua deficiência?

O primeiro contacto que eu tive, portanto eu já acompanho o aluno desde o ano passado, e o primeiro contacto que tive foi na primeira reunião que houve, antes do início das aulas, do conselho de turma em que o professor da educação especial que estava a acompanhar o aluno, me deu todas as informações que constavam do processo, pelo menos as mais relevantes, a mim e a todo o conselho de turma.

Quais foram, ou são, as dificuldades em lidar com ele?

A nível de diálogo não tenho grandes dificuldades. A nível de sala de aula, continuo a dizer que penso que deveria ter mais tempo para estar com ele, até porque eles precisam de adquirir rotinas e essas rotinas têm que ser trabalhadas constantemente, e se nós não temos, iniciamos um trabalho que depois é um bocadinho perdido e até porque com o resto da turma... lá está, estou no 10.º ano, tenho que dar os conteúdos de várias modalidades, os conteúdos do aluno são diferentes, tenho rotação de espaços que também interfere, ou estou num espaço ou estou noutro, porque se estou num espaço só já tenho determinados materiais com que posso trabalhar e determinado espaço para o fazer, portanto isso tudo tem que ser gerido com alguma flexibilidade.

Quais as estratégias encontradas para ultrapassar essas dificuldades?

Estratégias a nível de conteúdos, portanto ele trabalha conteúdos que são trabalhados no 1º ciclo, são aqueles que estão mais adequados ao aluno. Por exemplo, trabalhar a lateralidade, os deslocamentos, o equilíbrio, o trabalhar o levantar a cabeça, que é outro dos problemas e que estou sempre a tentar incutir no aluno, o levantar a cabeça para ver a bola, para ver as pessoas e depois claro as regras básicas do chegar à sala de aula, o cumprimentar, o despedir-se, portanto todas essas situações.

Como são realizadas as atividades pedagógicas com o aluno?

São realizadas em contexto de turma e em contexto individualizado, dependendo do que for trabalhado e de tudo o que já referi anteriormente.

Como são realizadas as avaliações deste aluno?

São feitas da seguinte forma, ele é avaliado no dia da avaliação sumativa da turma, e de acordo com o que lhe é proposto realizar e ele faz, chega ao número dele, não faz o mesmo que a turma faz, faz aquilo que lhe for pedido para fazer, pode ser no final mas normalmente em contexto de turma.

Qual é a maior dificuldade que encontra para conciliar o trabalho deste aluno com CEI com o trabalho desenvolvido com o resto da turma?

A maior dificuldade é ele estar no 10.º ano, o nível de exigência é muito elevado para o resto da turma e então há uma escala muito diferente do que tenho que trabalhar com o grupo e do que tenho que trabalhar com ele. E noto essa dificuldade, embora e tenho que referir, ele conhece todos os alunos da turma pelo nome, todos os alunos da turma o conhecem e sabem as capacidades que ele tem e aquilo que ele consegue desenvolver, respeitam-no, sem dúvida, agora é um facto o que ele tem que fazer, relativamente ao contexto de turma há um desnível muito elevado.

Prática na sala de aula	<p>Como é que o aluno se relaciona com os colegas da turma?</p> <p>O relacionamento com os colegas da turma é bom dentro e fora da sala de aula, porque muitas vezes os colegas ajudam-no no balneário, a equipar-se, a tomar banho, porque eu não posso entrar no balneário dos rapazes, por vezes é uma funcionária que também não pode entrar e resta-me a opção de pedir ajuda a um colega professor e pedir ajuda à turma. Têm que ajudar, não há outra opção. E eles fazem-no.</p>
	<p>Como procura promover a interação entre o aluno e os colegas de turma?</p> <p>Aí já há uma interação grande no início da aula, porque ele tem que se equipar para ir para a aula e depois do início da aula há sempre uma interação muito grande porque é a parte em que ele mais interage com os outros, é a parte que ele pode fazer a corrida, a mobilidade articular, o tipo de aquecimento do joguinhos, normalmente eu é que o acompanho nesses jogos, porque se o deixo, mesmo em contexto de turma ele perde-se, portanto tento acompanhar, por exemplo se for as caçadinhas com um colete acompanho-o sempre.</p>
	<p>Que estratégias individualizadas de ensino são utilizadas para promover a participação do aluno nas atividades de grupo?</p> <p>Eu acompanho o aluno, muitas vezes quando é tarefa de pares indico um aluno para fazer o exercício com ele, se ele puder participar fazemos isso. Se ele não puder participar, também posso indicar um aluno para fazer outra tarefa e estou eu com ele.</p>
	<p>Que tipo de apoio beneficia para a ajudar a lidar com o aluno na sala de aula?</p> <p>Não, apoio são as conversas regulares que tenho com a professora da educação especial relativamente ao aluno, até porque como sou diretora do aluno tenho que saber perfeitamente, o horário, as tarefas que ele faz, quem trabalha com o aluno, portanto verbalmente há muitas conversas, reuniões informais.</p>
Colaboração e coordenação	<p>Existe um trabalho de colaboração entre a professora de educação especial e os professores da turma?</p> <p>Os professores do aluno são a professora de educação física, a professora de espanhol, e depois tem todos os professores que trabalham com ele, assistentes operacionais. Existe um trabalho de colaboração.</p>
	<p>Como se tem processado a colaboração entre a escola e a família? Que tipo de iniciativas merecem ser sublinhadas?</p> <p>Relativamente à relação com a família, a professora da educação especial conversa muitas vezes com a família do aluno, confesso que é ela quem faz a comunicação entre a família e a escola, porque conhece melhor o contexto familiar. Normalmente é assim que se processa, embora já tenha havido reuniões entre a professora da educação especial, a diretora de turma e a família (encarregada de educação) em que foram tratados assuntos relativos ao aluno.</p>
	<p>Como foi elaborado o CEI? Quem participou?</p> <p>Conheço o CEI, quem o elaborou foi a professora da educação especial, as planificações e os conteúdos foram elaborados pelas professoras que trabalham com o aluno. Se eu participei a nível de documento propriamente dito não.</p>
	<p>Quais os conteúdos privilegiados neste currículo?</p> <p>Sei que trabalha a matemática, o português. Sei que também trabalha com a professora da educação especial e com a psicóloga que o acompanha. Já falei várias vezes com ela. Agora em termos gerais penso que sim, especificamente, claro. A professora da educação especial que o acompanha, até porque passa muitas mais horas com ele, é que sabe.</p>

	<p>Como é que o trabalho realizado na sua disciplina se articula com o CEI?</p> <p>A nível de conteúdos, porque a minha disciplina é privilegiada em relação a isso, porque os alunos com necessidades educativas especiais têm que trabalhar os conteúdos que eu muitas vezes trabalho na aula, como já dei o exemplo da lateralidade, dos joguinhos onde podemos usar os números, as figuras geométricas, o arco é redondo, a linha... todas essas situações porque considero mesmo que a minha disciplina é privilegiada em relação a isso.</p>
Formação	<p>Considera ter a formação profissional necessária para trabalhar com este tipo de aluno?</p> <p>Considero, embora ache que se tivesse mais tempo se calhar conheceria melhor o aluno e podia fazer um trabalho mais individual, mais específico com ele, que poderia até ser uma parte fora da turma, outra parte na turma, mas por vezes é muito difícil conciliar horários e organizar todas as atividades.</p>
	<p>Acha que estes alunos terão alguma possibilidade no mundo ativo (trabalho)?</p> <p>Pessoalmente, dentro das capacidades do aluno acho que sim que tem desde que seja devidamente acompanhado, porque não pode estar sozinho, não tem capacidade de o fazer, tem as dificuldades que tem, tem a deficiência que tem, severa. Agora se ele for acompanhado ele tem, acompanha um assistente operacional e capacidade para fazer sozinho não tem, pregar um prego, mudar um interruptor não consegue, mas consegue saber o que é uma chave de fendas, o que é apoiar o assistente operacional em ir buscar umas escadas, isso ele faz e faz com muito gosto e gosta muito de fazer.</p> <p>Outra atividade que ele tem é estar na secretaria e o assistente técnico tentam fazer também o que podem, se ele pudesse ir buscar fotocópias, em ir pegar em dossiês, ele tenta ser útil e eles também, porque têm muito carinho por ele e ajudam-no. É um aluno que está muito bem, gosta muito da escola e dá-se muito bem com todos os elementos da escola, portanto toda a comunidade educativa, uns melhores outros piores, as pessoas têm muita vontade de trabalhar com o Rui, tentam fazer o melhor que podem.</p> <p>Se a escola é boa para o Rui, é, se ele poderia estar numa instituição a trabalhar outro tipo de atividades a nível de futuro, se calhar também poderia, portanto e deixando o caso do Rui sou de opinião que depende dos casos. A escola inclusiva depende dos casos, porque acho que o importante é dar-lhes autonomia e não tem que partir só da vontade da escola, nem dos colegas que trabalham porque muitas vezes os colegas por muito que queiram trabalhar não sabem como o fazer e muitas vezes aponta-se o dedo porque o professor no conselho de turma é obrigado a fazer as adequações para o aluno e não tem preparação e torna-se muito complicado, complexo, difícil, não é assim tão simples o professor em contexto de turma fazer todas essas questões. O fazer por fazer acho que não é correto, não é por ter que haver um papel a dizer o que está no 3 de 2008, que tem um CEI, ou um PEI ou o que for. Acho que é função do conselho de turma ver mais além, ver o que é que a escola tem que fazer ao aluno e aquilo que tem que proporcionar ao aluno... estamos a falar de um aluno com deficiência severa, o que me foi comunicado é que o Rui evoluiu de comunicação com as pessoas, portanto acho que a escola está a desenvolver um trabalho muito positivo com o aluno.</p>

ANEXO 11

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À ENCARREGADA DE EDUCAÇÃO
(E1)

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À ENCARREGADA DE EDUCAÇÃO (E1)

Data: 12/01/2013

Intervenientes: *Entrevistadora; Mãe*

Categorias	Subcategorias	Indicadores de Registo
Retrato da situação familiar	Processo de luto	<ul style="list-style-type: none"> - “Reagi um bocado mal (...)” - “(...) lá me conformei (...) não tive outro remédio” - “(...) também tive um irmão e agora... ultimamente coitado” - “(...) senti que fosse ao médico” - “(...) disseram o que era, que (...) não brincava, mas depois já (...)”
	Dinâmica familiar	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) não mudou nada” - “(...) a minha mãe disse: “- Depois deixas aqui a menina porque andas para trás e para a frente com ela”. E deixei-a lá, até agora, esteve 24 anos com a avó.”
	Apoios	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) mais apoio foi da minha mãe (...)”
	Consciência da sua incapacidade	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) acho que sim” - “Acho que é normal (...)” - “Considera-se (...) igual como os outros” - “Igual como os outros” - “Eu não noto” - “Ele não é bruto nenhum, é esperto”
	Relacionamento	<ul style="list-style-type: none"> - “Relaciona-se bem (...)” - “(...) quando vai a casa do padrinho (...) uma senhora (...) pede-lhe um favor e ele vai (...) levar as botijas, (...) levar o lixo (...)”
	Tarefas autónomas	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) lavar a loiça (...)” - “Come, veste-se, toma banho (...)” - “(...) a barba ainda está a aprender (...)quem o ajuda é a irmã”
Situação escolar/Relacionamento com os colegas	Reação	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) chegou (...) não conhecia ninguém, estava um bocado envergonhado” - “Agora já conheceu o ambiente (...)”
	Integração/Aceitação	<ul style="list-style-type: none"> - “Está bem integrado (...)” - “(...) é aceite pelos colegas (...)”

	Relacionamento	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) com a professora Dulce, com a S., com a de física, com a psicóloga e também gostava muito do professor P., (...) adorava, (...)” - “(...) com os colegas também”
	Importância para o desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - “Tem sido muito bom”
	Apoio	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) tem a professora Dulce (...) a professora S. e (...) a M. [psicóloga] (...)”
	Discriminação	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) houve uma diferença (...) que o fecharam (...)” - “(...) tem um amigo (...) que o cumprimenta na carreira. - “(...) é apreciado por muita gente” - “(...) querem-lhe muito” - “É educado”
	Passatempos preferidos	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) gosta (...) de ir para o padrinho (...)” - “(...) gosta de ver televisão, (...) de ver futebol”
Perspetivas Futuras	Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) gosta de carpinteiro (...)” - “(...) lá para o museu, para abrir e fechar as portas” - “Arranjar um trabalho, (...) um emprego, uma colocação” - “(...) gosta muito de andar com o computador”

ANEXO 12

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
(E2)

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA
À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (E2)

Data: 12/01/2013

Intervenientes: *Entrevistadora; Professora de Educação Especial*

Categorias	Subcategorias	Indicadores de Registo
Caracterização do entrevistado	Tempo de serviço	- “11 anos (...)”
	Educação Especial	- “Primeiro ano”
Experiência profissional	Área de especialização	- “Domínio cognitivo motor”
	Apoio a alunos com DM	- “(...) é o primeiro aluno”
	Dificuldades de apoio ao aluno	- “(...) não deparei com nenhuma dificuldade (...)”
Conhecimento do aluno	Reação	- “(...) ficou todo contente (...) ia ter uma professora nova (...)” - “(...) reagiu muito bem, como reage com todas as pessoas”
	Autonomia	- “Pouca autonomia (...)”
	Áreas Curriculares Preferidas	- “(...) matemática e de trabalhar no computador”
	Áreas Fortes	- “(...) na matemática, (...) com os euros (...)”
	Áreas Fracas	- “(...) recortar, pintar, escrever (...)” - “(...) escrever o nome (...)” - “(...) motricidade fina (...)”
	Consciência da sua deficiência	- “(...) não tem consciência”
Integração do aluno na turma	Integração na turma	- “(...) integra-se muito bem em todas as turmas”
	Participação	- “(...) em todas que a turma faz”
Expectativas de futuro	Instituição/Empresa	- “(...) ia aprender a fazer alguma coisa (...)” - “(...) estágio com integração (...) ia fazer uma rotina diária o que era muito bom (...)”
	Escola	- “(...) numa escola como esta acho mau (...)” - “(...) um local de que seja repetitivo (...) consegue, rotineiro (...)” - “(...) sempre coisas novas (...) não consegue”

	Futuro	- “(...) acho que não”
--	--------	------------------------

ANEXO 13

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À PROFESSORA DE ESPANHOL

(E3)

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À PROFESSORA DE ESPANHOL (E3)

Data: 12/01/2013

Intervenientes: *Entrevistadora; Professora de Espanhol*

Categorias	Subcategorias	Indicadores de Registo
Retrato da situação	Escola inclusiva/Disposições legais	<ul style="list-style-type: none"> – “(...) integração dos alunos com necessidades educativas especiais numa turma com os outros alunos” – “Concordo (...)”
	Obstáculos à Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> – “(...) torna-se difícil enfrentar alguns casos (...)”
	Experiência	<ul style="list-style-type: none"> – “Tive sim (...)”
	Contacto	<ul style="list-style-type: none"> – “(...) totalmente diferente... não se aproximava (...)”
	Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> – “Não tenho dificuldades (...)”
	Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> – “Sensibilidade, aceitação (...)” – “(...) criar materiais para ele estar ocupado quando estamos a dar a aula” – “Na sala de aula (...)”
	Periodicidade na avaliação	<ul style="list-style-type: none"> – “(...) ao longo do ano (...)” – “(...) forma qualitativa e de acordo com o seu CEI”
Prática na sala de aula	Organização e gestão da turma	<ul style="list-style-type: none"> – “Não tenho dificuldade (...)” – “Concilio (...)” – “(...) tem sempre uma pequena tarefa”
	Interação com os pares	<ul style="list-style-type: none"> – “Muito bom (...)” – “(...) está integrado (...)” – “(...) acontece naturalmente (...)”
	Acompanhamento	<ul style="list-style-type: none"> – “(...) jogos didáticos, motivação, reforço positivo (...)” – “(...) dos professores do ensino especial, da psicóloga e de todos os intervenientes”
Colaboração e coordenação	Escola/família.	<ul style="list-style-type: none"> – “Através de diretora de turma, daquilo que nos é comunicado e das reuniões (...)”
	Elaboração do CEI	<ul style="list-style-type: none"> – “(...) equipa do ensino especial, psicóloga, encarregada de educação e os restantes professores da turma (...)”
	Conteúdos privilegiados	<ul style="list-style-type: none"> – “Os (...) necessários (...) os básicos”
	Articulação da	<ul style="list-style-type: none"> – “(...) no início do ano entrego a planificação que é

	disciplina com o CEI	constantemente alterada (...)” – “(...) temos que ver se ele adquiriu, se não adquiriu, se foi tentado, se não foi tentado”
Formação	Profissional	– “(...) não tenho a formação necessária”
	Tipo	– “(...) ação de formação (...)”
	Expectativas	– “Acho que conseguirá com a ajuda de uma pessoa e (...) com atividades de rotina”

ANEXO 14

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À DIRETORA DE TURMA

(E4)

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À DIRETORA DE TURMA (E4)

Data: 12/01/2013

Intervenientes: *Entrevistadora; Diretora de Turma*

Categorias	Subcategorias	Indicadores de Registo
Retrato da situação	Escola inclusiva/Disposições legais	<ul style="list-style-type: none"> – “(...) poder proporcionar aos alunos com NEE uma forma de trabalhar com eles, para (...) adquirir alguma autonomia, para (...) aplicar (...) no futuro perante as dificuldades (...)” – “(...) estarem integrados na turma, concordo, embora dependente da deficiência (...)” – “(...) parcialmente, ou devem estar sempre integrados, depende da deficiência (...)” – “(...) deveria haver (...) um maior acompanhamento ao professor (...)” – “A escola inclusiva depende dos casos (...) o importante é dar-lhes autonomia e não tem que partir só da vontade da escola (...)”
	Obstáculos à Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> – “(...) turmas maiores (...)” – “(...) ter tempo para lhe dar mais atenção” – “(...) nalguns exercícios ele está a fazer o mesmo que a turma, mas na maioria não, (...) não consegue e (...) é mais complicado de gerir o tempo (...)” – “(...) está sozinho e eu tenho os outros todos, (...) ele sente-se perdido (...)” – “(...) falta (...) um bocado de atenção” – “(...) deveria ter mais tempo para estar com ele”
	Experiência	<ul style="list-style-type: none"> – “Já tive outros alunos”
	Contacto	<ul style="list-style-type: none"> – “(...) já acompanho o aluno desde o ano passado (...)” – “(...) o primeiro contacto (...) foi na primeira reunião (...) antes do início das aulas (...)” – “(...) o professor da educação especial (...) deu todas as informações que constavam do processo (...) as mais relevantes (...)”
	Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> – “A nível de diálogo não tenho grandes dificuldades (...)” – “(...) deveria ter mais tempo para estar com ele (...)”
	Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> – “(...) trabalha conteúdos [do] 1.º ciclo (...) estão mais adequados ao aluno” – “(...) a lateralidade, os deslocamentos, o equilíbrio, (...)” – “(...) levantar a cabeça para ver a bola, para ver as pessoas (...)” – “(...) as regras básicas do chegar à sala de aula, o cumprimentar,

		<p>o despedir-se (...)</p> <ul style="list-style-type: none"> – “(...) em contexto de turma e em contexto individualizado (...)” – “(...) acompanho o aluno, muitas vezes quando é tarefa de pares indico um aluno para fazer o exercício com ele (...)”
	Periódidade na avaliação	<ul style="list-style-type: none"> – “(...) no dia da avaliação sumativa (...) de acordo com o que lhe é proposto realizar (...)” – “(...) chega ao número dele, não faz o mesmo que a turma (...) faz aquilo que lhe for pedido (...)” – “(...) pode ser no final mas normalmente em contexto de turma”
Prática na sala de aula	Organização e gestão da turma	<ul style="list-style-type: none"> – “(...) o nível de exigência é muito elevado para o resto da turma (...)” – “(...) há uma escala muito diferente do que tenho que trabalhar com o grupo e (...) com ele” – “Existe um trabalho de colaboração”
	Interação com os pares	<ul style="list-style-type: none"> – “É bom dentro e fora da sala de aula (...)” – “(...) no início da aula (...) porque é a parte em que ele mais interage com os outros (...) ele pode fazer a corrida, a mobilidade articular, o tipo de aquecimento dos joguinhos (...)” – “(...) há sempre uma interação muito grande (...)” – “(...) os colegas ajudam-no no balneário, a equipar-se, a tomar banho (...)” – “(...) conhece todos os alunos da turma pelo nome, todos (...) o conhecem e sabem as capacidades que ele tem e aquilo que ele consegue desenvolver, respeitam-no (...)”.
	Acompanhamento	<ul style="list-style-type: none"> – “(...) conversas regulares (...) com a professora da educação especial (...)” – “(...) verbalmente há muitas conversas, reuniões informais (...)”
Colaboração e coordenação	Escola/família.	<ul style="list-style-type: none"> – “(...) a professora da educação especial conversa muitas vezes com a família (...) é ela quem faz a comunicação entre a família e a escola (...)” – “(...) tem havido reuniões entre a professora da educação especial, a diretora de turma e a família”
	Elaboração do CEI	<ul style="list-style-type: none"> – “(...) foi a professora da educação especial (...)” – “(...) planificações e os conteúdos foram elaborados pelas professoras que trabalham com o aluno”
	Conteúdos privilegiados	<ul style="list-style-type: none"> – “(...) a matemática, o português (...)”
	Articulação da disciplina com o CEI	<ul style="list-style-type: none"> – “a minha disciplina é privilegiada em relação a isso (...)” – “(...) lateralidade, dos joguinhos onde podemos usar os números, as figuras geométricas (...)”
Formação	Profissional	<ul style="list-style-type: none"> – “(...) acompanhei alunos com deficiências (...)” – “(...) quis fazer uma especialização na área (...)” – “(...) se tivesse mais tempo (...) conheceria melhor o aluno e podia fazer um trabalho mais individual, mais específico (...)”

	Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) desde que seja devidamente acompanhado porque não pode estar sozinho, não tem capacidade de o fazer (...)” - “(...) tem as dificuldades que tem, (...) a deficiência que tem, severa”
--	--------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO 15

PEDIDOS DE AUTORIZAÇÃO

concedido
antigo
que faz
da
e
estudos

Rua Dr. Luís Gonzaga F. Moreira
4610-477 Felgueiras
Tel: 255 318 550 Fax: 255 312 529
e-mail: isce-felgueiras@pedago.pt
www.isce-felgueiras.com

ENTRADA	
14.01.2013	
Área	Class.:

Exmo.(a) Sr.(a)

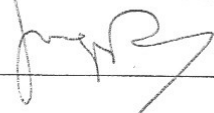
Diretor(a) do Agrupamento de Escolas de

Para os devidos efeitos, declaro que **Dulce Fonseca Lourenço**, a frequentar o 2º Ano de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, se encontra a realizar uma pesquisa no âmbito da Dissertação, com o Tema “Deficiência Mental – Transição para Vida Activa”, pelo que solicita a colaboração da instituição dirigida por Vossa Excelência, na aplicação dos respectivos instrumentos.

Gratos pela vossa atenção e colaboração.

Felgueiras, 12 de janeiro de 2013

O Professor Orientador



(Professor Doutor Jorge Joaquim Martins Vaz)

*prof
toni calisto*

Exm^a. Sr^a. Encarregada de Educação de
Carlos Manuel Gomes Rodrigues

Eu, Dulce da Fonseca Lourenço, professora do quadro de zona da [REDACTED], encontrando-me a frequentar um curso de Especialização em Educação Especial no Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras, venho por este meio solicitar autorização para realizar um **estudo de caso**, no âmbito da disciplina de projeto e seminário de investigação, sobre o aluno [REDACTED], do 10º ano.

Mais informo, que o trabalho será apresentado de modo a não revelar qualquer dado relativo à identidade do aluno, recorrendo deste modo a dados fictícios.

A orientanda do Curso de Especialização

Em Educação Especial

Dulce da Fonseca Lourenço

[REDACTED], 17 de janeiro de 2013

Eu, [REDACTED], encarregada de educação de Carlos Manuel Gomes Rodrigues, autorizo a professora Dulce da Fonseca Lourenço a efetuar o estudo de caso sobre o meu educando, [REDACTED].

Almeida, 17 de janeiro de 2013

ANEXO 16

HORÁRIO DO ALUNO

HORÁRIO DO ALUNO [REDACTED], 10º B, Nº5

Aluno com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente

Tempos	Segunda- feira	Terça- feira	Quarta- feira	Quinta- feira	Sexta - feira
9:00 - 9:45	Secretaria	Secretaria	Secretaria	Secretaria	Prof. Dulce
9:45 - 10:30	Terapia de fala	Prof. Susana	Sr. António	Prof. Susana	Prof. Dulce
10:50 - 11:35	Sr. António	Prof. Susana	Sr. António	Prof. Susana	Espanhol
11:35 - 12:20	Sr. António	Prof. Susana	Sr. António	Prof. Susana	Espanhol
12:25 - 13:10					
13:10 - 14:10					
14:10 - 14:55	Sr. António	Prof. Dulce	Clube das artes	Prof. Dulce	Prof. Dulce
14:55 - 15:40	Sr. António	Psicóloga	Clube das artes	Prof. Dulce	Prof. Dulce
15:50 - 16:35	Prof. Dulce	Ed. Física	Ed. Física	Prof. Susana	Prof. Dulce
16:35 - 17:20	Prof. Dulce	Ed. Física	Ed. Física	Prof. Susana	Prof. Dulce

ANEXO 17

PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO

PROJETO DE INTERVENÇÃO PARA A VIDA ATIVA

ÍNDICE

Índice.....	242
Introdução.....	3
1. Identificação do Projeto	4
2. Justificação.....	5
3. Objetivos	5
4. Público-Alvo.....	6
5. Áreas Fortes do Aluno	6
6. Áreas Fracas do Aluno	7
7. Protocolos de Parcerias com a Escola.....	7
8. Metas a Atingir.....	7
9. Metodologia	8
10. Recursos Humanos.....	8
11. Avaliação	9
12. Cronograma de Execução.....	10
Bibliografia.....	11

INTRODUÇÃO

Um projeto surge em resposta a um problema concreto. Deste modo, um projeto é uma tentativa de delineação que consiste num conjunto de atividades interrelacionadas e coordenadas, com o fim de conseguir objetivos específicos dentro de um período de tempo (ONU, 1984, cit. por Prochonw & Schaffer 1999).

O documento chamado projeto é o resultado obtido ao “projetar-se” no papel tudo o que é necessário para o desenvolvimento de um conjunto de atividades a serem executadas; objetivos, meios diligenciados para atingi-los, recursos necessários, onde serão obtidos e como serão avaliados os resultados.

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

A integração do indivíduo com Deficiência Mental (DM) como adulto vai depender do seu desenvolvimento, de ter, ou não ter, ocorrido interações repetidas e variadas entre ele e o meio (Martins, 2001).

As pessoas portadoras de DM, devem ter acesso a empregos que sejam compatíveis com as suas capacidades, cabendo à sociedade em geral e aos empregadores em particular, proporcionar-lhes as oportunidades para desenvolverem essas competências, contribuindo deste modo, para a plena integração das pessoas com deficiência no mercado de emprego.

Numa formação dirigida para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, deverá haver maior participação da escola, de acordo com o estabelecido pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que fixou importantes princípios orientadores das políticas a seguir no apoio às crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Importa aqui citar o ponto 56, que se refere à “Preparação para a vida adulta”:

“Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida activa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se activos economicamente e proporcionar-lhes as 47 competências necessários na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência directa em situações reais, fora da escola. O currículo dos alunos com necessidades especiais que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de sair da escola, como membros independentes e activos das respectivas comunidades. Estas actividades terão de efectuar-se com a participação empenhada de consultores vocacionais, agências de colocação, sindicatos, autoridades locais e dos vários serviços e organizações competentes” (p. 34).

O que seria desejável é que, de acordo com as dificuldades e capacidades do “nosso” jovem, este tivesse acesso a uma formação profissional e consequente colocação no mercado de trabalho.

2. JUSTIFICAÇÃO

O conceito de DM é a designação que caracteriza os problemas que ocorrem no cérebro e levam a um baixo rendimento, mas que não afetam outras regiões ou áreas cerebrais.

Desta forma, temos que, obrigatoriamente, pensar em Quociente de Inteligência (QI), na medida em que esta deficiência interfere diretamente com o funcionamento intelectual de qualquer ser humano.

De acordo com a bibliografia existente, considera-se possuir deficiência mental qualquer pessoa que tenha um QI abaixo de 70 e cujos sintomas tenham aparecido antes dos dezoito anos de idade.

Preparar um indivíduo com DM para a Transição para a Vida Ativa (TVA), deve ser um dos objetivos mais importantes da escola, pois de pouco serve a integração escolar destes jovens se, depois da escolaridade obrigatória, não estão preparadas para desempenhar uma profissão/ocupação de acordo com as suas limitações e capacidades ou, pior ainda, se apesar de preparadas, não puderem obter um posto de trabalho.

Ao definir atividades prioritárias devemos considerar a possibilidade de introduzir novas atividades, atividades de aprendizagem e de participação em situações da vida real, auxiliando o aluno a participar em atividades que são importantes para ele.

A intervenção deste aluno deverá ser centrada em atividades de vida real, em contexto natural, como base da aprendizagem deverá ser uma abordagem pedagógica que considera o modelo ecológico de avaliação.

3. OBJETIVOS

Os objetivos de qualidade são todas as que proporcionam, ao aluno, vivenciar experiências significativas, diversificadas e interessantes, permitam desenvolver atividades de vida diária, doméstica, trabalho, tempo livre, escola e atividade sócio/cultural, de comunicação, incluídas no currículo, para que o jovem possa participar ativamente aprendendo no presente, nomeadamente:

- Responder à especificidade do aluno;

- Respeitar o seu estilo de aprendizagem;
- Atender às suas necessidades atuais e futuras como à da sua família;
- Proporcionar experiências diversificadas e significativas em contexto natural;
- Promover a independência e autonomia do aluno;
- Criar oportunidades de comunicação eficaz;
- Proporcionar interações com pessoas diferentes.

São objetivos específicos:

- Ter acesso a uma formação profissional e consequente colocação no mercado de trabalho;
- Oferecer a este jovem igualdade de oportunidades na inserção para a vida ativa.

4. PÚBLICO-ALVO

O presente projeto destina-se a um jovem com DM severa.

5. ÁREAS FORTES DO ALUNO

Consideramos áreas fortes deste aluno:

- a comunicação;
- a simpatia,
- a facilidade de integração;
- o gosto de trabalhar com o computador.

6. ÁREAS FRACAS DO ALUNO

As áreas fracas identificadas são:

- Concentração,
- Habilidade ao nível da motricidade fina.

7. PROTOCOLOS DE PARCERIAS COM A ESCOLA

É imprescindível desenvolver parcerias entre os potenciais promotores de emprego para pessoas com deficiência, nos quais se incluem:

- Associações empresariais;
- Autarquias Locais;
- Centros de Emprego e de Formação Profissional;
- Entidades diretamente relacionadas com a problemática da deficiência;
- Misericórdia;
- Centro Regional de Segurança Social;
- Centros de Reabilitação Profissional;
- Associações Industriais;
- Sempre que possível, o apoio do Instituto Nacional para a Reabilitação;
- Empresas;
- Comunidade.

8. METAS A ATINGIR

Ser capaz de melhorar a:

- Autonomia (saber os dias em que está nos locais, saber as horas, ...);
- Socialização (saber como estar/conversar em cada local);

- Mobilidade/deslocação (andar sozinho na rua, deslocar-se para os locais, ...).

9. METODOLOGIA

Na organização da metodologia e na planificação da intervenção a equipa deve escolher atividades e experiências da vida real que sejam significativas para o jovem com DM.

As atividades devem ser preparadas sequencialmente de modo previsível para ajudar o jovem a compreender como é desenvolvida e o que é que esperado fazer em cada uma, além de o auxiliar a perceber que têm um princípio, meio e fim.

Na estruturação e organização dos ambientes proporcionadores de aprendizagem deve-se ter em consideração aspetos fundamentais que possam influenciar na escolha das atividades bem como na introdução de novas, tais como: o tempo, espaços, pessoas, atividade e recursos (humanos e materiais).

Para uma melhor integração do aluno deverá ser acompanhado por um tutor da escola, assim como um tutor nas diferentes instituições.

10. RECURSOS HUMANOS

Os recursos humanos necessários para a implementação deste projeto são:

- Docentes (professor da educação especial, professores do aluno, direção da escola, assistentes operacionais),
- Família,
- Profissionais da autarquia e centro de emprego e formação profissional,
- Profissionais da área de saúde e reabilitação,
- Assistentes operacionais.

11. AVALIAÇÃO

A avaliação da intervenção deverá ser feita regularmente, pois ajuda o professor/equipa a ter informação atualizada dos progressos do aluno e verificar as necessidades de incluir alterações no programa educativo.

A avaliação é uma etapa importante para que uma intervenção seja bem-sucedida ao longo do tempo.

A equipa deverá refletir sobre:

- o modo como a atividade decorreu;
- os progressos alcançados pelo aluno;
- o reajuste da planificação para intervenção futura, considerando:
 - O nível de participação do aluno;
 - Se a atividade proporcionou experiências diversificadas;
 - Se o tempo de duração foi adequado;
 - Se a atividade proporcionou oportunidades de aprendizagem;
 - Se trabalhou competências relevantes;
 - Se criou oportunidades suficientes para o aluno praticar;
 - Se o aluno ainda consegue fazer mais.

12. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Atividades		2013					2014				
Escola	Instituições	set.	out.	nov.	dez.	jan.	fev.	mar.	abr.	mai.	jun.
Treinar a escrita: nome, data, data de nascimento, horas		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aprender a conhecer a vila (bancos, farmácia, camara, ...) e o que se faz em cada local		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Conhecer o funcionamento das instituições onde poderá fazer a sua integração		X		X		X		X		X
Respeitar as regras estabelecidas		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Identificar símbolos utilizados no seu dia-a-dia		X		X		X		X		X	
Conhecer e utilizar o dinheiro			X		X		X		X		X

BIBLIOGRAFIA

Martins, M. (2001). *Deficiência mental e desempenho profissional*. Lisboa. Secretariado Nacional de Reabilitação.

Prochonw, Miriam & Schaffer, W. B. (1999). *Pequeno manual para elaboração de projetos*. Rio do Sul: APREMAVI7AMAVI7FEEC.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*. Paris: UNESCO.

